

# DERECHO, IGUALDAD Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL



**Wilbemis Jerez Rivero (Dir.)**

**Elisa Muñoz Catalán (Coord.)**

**María de los Ángeles Romero Gómez (Coord.)**

**Angélica Soledad Esquivel Elías (Coord.)**

**Juan Moisés de la Serna Tuya (Coord.)**

 **Dykinson, S.L.**

© Wilbemis Jerez Rivero (Universidad de Alcalá, España), Elisa Muñoz Catalán (Universidad Internacional de La Rioja, España), María de los Ángeles Romero Gómez (Universidad de Huelva, España), Angélica Soledad Esquivel Elías (Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”, México) y Juan Moisés de la Serna Tuya (Universidad Internacional de La Rioja, España).

© De los textos, las personas autoras, 2024.

© De la portada, María del Carmen Iglesias Cabrera, 2024.

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

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

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

Editorial DYKINSON, S.L.

Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

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

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-909-6

## Índice de contenidos

Prólogo .....	4
Capítulo 1. La empresas emergentes o <i>startups</i> ante una economía española más globalizada e interdependiente con la aprobación de la Ley 28/2022 .....	6
Capítulo 2. Desarrollo Sostenible, análisis de la realidad educativa.....	21
Capítulo 3. Preguntar para entender: fomento de la comprensión lectora por medio de las TIC y la técnica de la pregunta .....	33
Capítulo 4. Análisis de la circunstancia agravante de discriminación por razones de género regulada en el art. 22. 4 <sup>a</sup> del Código penal español.....	44
Capítulo 5. Fortalecimiento de las capacidades emprendedoras de las mujeres rurales de la sierra ecuatoriana.....	63
Capítulo 6. Construyendo inclusión: justicia y equidad para personas con discapacidad.....	87
Capítulo 7. Generación de conocimiento, participación y compromiso de la educación superior con la sostenibilidad .....	98
Capítulo 8. Una aproximación a la formación en historia de las mujeres en el sistema universitario español. El caso de los grados en Historia, Educación Primaria y Pedagogía: metodologías y contenidos .....	115
Capítulo 9. Mujer, delito y prisión .....	129
Capítulo 10. Reflexiones sobre las perspectivas y enfoques de la autenticidad en el desarrollo del turismo sostenible .....	153
Capítulo 11. Modelo de Integración del <i>Project Management Body of Knowledge</i> con las Metodologías Ágiles de Desarrollo de Software .....	162
Capítulo 12. Diagnóstico evaluativo de los estilos de liderazgo en estudiantes universitarios ecuatorianos .....	188
Capítulo 13. Derecho a la educación, igualdad y transformación social: Un análisis histórico-jurídico de la legislación educativa española .....	200
Capítulo 14. Programas socioeducativos de prevención de conductas de riesgo y adicciones. Aproximación a los estándares de calidad .....	216
Capítulo 15. La implantación de la Agenda 2030 y los ODS en el sistema universitario español .....	228
Capítulo 16. Habilidades y espíritu emprendedor en jóvenes universitarios ecuatorianos .....	246
Bionotas de las personas coordinadoras del libro .....	271

## Prólogo

En un contexto global marcado por profundas transformaciones sociales, económicas y políticas, el análisis del derecho y su interacción con la igualdad y la justicia social adquiere una relevancia ineludible. El presente libro Derecho, Igualdad y Transformación Social, busca ofrecer una reflexión integral sobre los desafíos y las oportunidades que se presentan en el ámbito jurídico para promover una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

En las sociedades contemporáneas, la justicia y la igualdad no son solo objetivos para alcanzar, sino pilares fundamentales sobre los cuales se debe construir una convivencia armónica. Los principios que sustentan estos valores están en constante tensión con las estructuras de poder tradicionales, que tienden a perpetuar las desigualdades y la exclusión de los sectores más vulnerables de la población. En este sentido, el derecho se convierte en una herramienta de transformación que puede facilitar el avance hacia la equidad o, por el contrario, servir de mecanismo para perpetuar las injusticias.

A lo largo de los capítulos que conforman esta obra, se exploran diferentes temáticas que abordan el derecho desde una perspectiva interdisciplinaria, situando la igualdad y la justicia social en el centro de la discusión. Desde una revisión crítica de los marcos normativos vigentes hasta el análisis de casos específicos de aplicación del derecho en contextos locales y globales, este libro ofrece una visión compleja y matizada de las problemáticas contemporáneas. Se examinan, entre otros temas, los derechos humanos, la igualdad de género, el acceso a la justicia y la inclusión de poblaciones vulnerables, todos ellos elementos esenciales para entender la transformación social.

Un punto destacado en la obra es la atención que se presta a la intersección entre el derecho y las estructuras sociales. En las sociedades modernas, el derecho ya no puede ser visto como un conjunto de normas inmutables y aisladas de la realidad social. Por el contrario, este debe ser entendido como un elemento dinámico que responde y, al mismo tiempo, configura las relaciones sociales. La igualdad no se limita únicamente a la dimensión formal de reconocimiento de derechos, sino que implica también la creación de condiciones materiales que permitan a todas las personas ejercer sus derechos en igualdad de condiciones.

Otro aspecto clave tratado en el libro es la necesidad de adaptar los marcos normativos a los retos contemporáneos, tales como la migración, el cambio climático, y las desigualdades estructurales persistentes. En este sentido, los autores proponen innovaciones normativas que puedan facilitar la inclusión de sectores que históricamente han sido excluidos de los procesos de toma de decisiones. Se analiza cómo el derecho,

lejos de ser un obstáculo para el cambio social, puede y debe ser un motor que impulse la equidad y la justicia.

El compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas es otro eje transversal en la obra. En un mundo cada vez más interconectado, la justicia social y el desarrollo sostenible son dos caras de la misma moneda. Los capítulos de este libro subrayan la importancia de implementar políticas jurídicas que, además de garantizar los derechos fundamentales, promuevan un desarrollo equilibrado y respetuoso con el medio ambiente. De este modo, se contribuye no solo a la justicia social en su sentido más amplio, sino también a la creación de un entorno sostenible para las futuras generaciones.

“Derecho, Igualdad y Transformación Social” se erige, por tanto, como una contribución necesaria al debate sobre cómo las leyes y las políticas pueden adaptarse para hacer frente a los desafíos del presente y del futuro. El enfoque integral de la obra, que combina análisis teóricos con propuestas prácticas, la convierte en una lectura imprescindible para académicos, profesionales del derecho y cualquier persona interesada en comprender cómo el derecho puede ser utilizado como herramienta de transformación social.

Este volumen representa, en definitiva, un llamado a la acción. Un recordatorio de que el derecho, cuando está comprometido con la justicia y la igualdad, puede ser un poderoso catalizador de la transformación social que nuestras sociedades tanto necesitan.

**Dr. Cristóbal Torres Fernández**

Universidad de Sevilla

# **Capítulo 1. La empresas emergentes o *startups* ante una economía española más globalizada e interdependiente con la aprobación de la Ley 28/2022**

**Elisa Muñoz Catalán**

Universidad Internacional de La Rioja

## **I. Introducción**

Mediante la elaboración del presente trabajo<sup>1</sup> y con el fin de lograr la necesaria transformación social, pretendemos examinar las claves jurídicas que la más reciente Ley 28/2022, de 21 de diciembre, de fomento del ecosistema de las empresas emergentes<sup>2</sup> (en adelante, Ley 28/2022, Ley de empresas emergentes o startups) contiene respecto a las startups o empresas emergentes en España. Esta ley prevé, de manera novedosa y teniendo presente la distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas, un marco normativo específico para apoyar la creación y el crecimiento de dichas empresas emergentes en nuestro sistema vigente. Entendemos por “ecosistema emprendedor” aquel conjunto de instituciones que interactúan en forma de red para impulsar la iniciativa emprendedora y el desarrollo de un territorio (De Pablo et al., 2018, p. 41).

En cuanto a su estructura, la cual seguiremos en nuestro estudio para una mejor sistematización, podemos destacar que la referida Ley 28/2022 posee un Preámbulo, veintiséis artículos, siete disposiciones adicionales, una disposición transitoria y trece disposiciones finales. Surgió al amparo de lo dispuesto en el artículo 27 y en el 149.1.2<sup>a</sup>, 6.<sup>a</sup>, 8.<sup>a</sup>, 11.<sup>a</sup>, 13.<sup>a</sup>, 14<sup>a</sup>, 15<sup>a</sup>, 17<sup>a</sup>, 18<sup>a</sup> y 30<sup>a</sup> de la Constitución Española de 1978.

En un primer momento de nuestra investigación, ahondaremos en los antecedentes de la norma y cómo desde el propio Preámbulo se prevé la importancia de las empresas emergentes, considerándolas innovadoras cuando su finalidad sea específicamente resolver un problema o mejorar una situación existente mediante el desarrollo de productos, servicios o procesos nuevos o mejorados sustancialmente en comparación con el estado de la técnica y que lleve implícito un riesgo de fracaso tecnológico, industrial o en el propio modelo de negocio (artículo 3.2).

Lo anterior nos servirá para, posteriormente, analizar el articulado de la Ley de empresas emergentes, cuyo objetivo principal es establecer un marco normativo completo para apoyar la creación y el crecimiento de empresas emergentes, contar con un sistema de seguimiento y evaluación de sus resultados sobre el ecosistema español de startups, fomentar la creación, el crecimiento y la relocalización de empresas emergentes en España, especialmente microempresas y pequeñas y medianas empresas emprendedoras, atraer talento y capital

<sup>1</sup> El trabajo que presentamos a continuación se enmarca dentro del Proyecto de Investigación I+D+I PID2022-141201OB-100, "La huida del mercado de trabajo y la legislación social en España" (TRABEXIT), financiado por el MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

<sup>2</sup> Ley 28/2022, de 21 de diciembre, de fomento del ecosistema de las empresas emergentes (BOE nº 306, de 22/12/2022) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/I/2022/12/21/28>

internacional para el desarrollo del ecosistema español de empresas emergentes, así como estimular la inversión pública y privada en empresas de este tipo.

En suma, mediante nuestro estudio pretendemos resaltar la importancia de la Ley 28/2022 para una economía cada vez más globalizada e interdependiente como es hoy la española. En nuestra estructura actual de mercado, la creación de empleo se conforma como un elemento imprescindible del crecimiento económico. Por dicho motivo, no cabe duda de que la contribución innovadora de las startups genera numerosas oportunidades de negocio en nuestro mercado de trabajo.

## **II. Panorama actual de las empresas emergentes o *startups* en la transformación social**

### **2.1. Justificación**

La Ley de empresas emergentes fue publicada en España hace ya más de un año y lo hizo en un momento crucial para la economía de nuestro país, tal y como refleja el propio Preámbulo de la norma y la doctrina (Moroy Hueto, 2022). De hecho, en los últimos tiempos, el emprendimiento basado en la innovación ha ganado terreno motivado muy especialmente<sup>3</sup>: 1º Al éxito de las empresas digitales que nacieron de pequeños proyectos innovadores; 2º al acceso a conocimientos y datos en internet sobre los que pueden desarrollarse nuevos productos y servicios; y 3º al avance en los conocimientos científicos y técnicos que hacen posible transformar los resultados de la investigación en empresas viables. Por tanto, en nuestro sistema jurídico vigente nos encontramos ante una economía basada en el conocimiento, cada vez más globalizada e interdependiente que cuenta (Preámbulo I):

Con un peso creciente de las empresas de base tecnológica y del trabajo a distancia con medios digitales, cobra cada vez más importancia la atracción de talento e inversión mediante la creación de ecosistemas favorables al establecimiento de emprendedores o trabajadores a distancia, conocidos como «nómadas digitales», a la creación y crecimiento (scale up) de empresas innovadoras, basadas en el conocimiento, de base digital y rápido crecimiento, conocidas como empresas emergentes o startups y a la atracción de inversores especializados en la creación y crecimiento de estas empresas, también conocidos como «business angels».

En cuanto a lo que entendemos por “*startups*”, se suele admitir que se trata de una empresa emergente y de nueva creación, en la que se combina la innovación y el crecimiento rápido; podemos encontrar numerosos casos de *startups* de éxito que han logrado crecer y posicionarse en el mercado, tales como Amazon, Facebook o Apple, pero el camino del emprendimiento no es una tarea fácil (Lloret, 2020, p. 24). Y frente a ellas tenemos las llamadas “empresas unicornios”, que podemos conceptualizarlas como aquellas compañías tecnológicas que alcanzan un valor de mil millones de dólares, en algún momento de su proceso de levantamiento de capital, sin cotizar en bolsa (Roca Martínez, 2022).

<sup>3</sup> Tal y como se afirma en el texto normativo, la presente Ley 28/2022 está incluida en el Plan Anual Normativo de 2021 (conforme a la Ley 50/1997, de 27 de noviembre, del Gobierno), y se encuentra también en la Agenda España Digital 2025, y es uno de los hitos del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, aprobado por las instituciones europeas en 2021.

Y es precisamente en este punto en el que nos interesa destacar cómo, la reciente Ley 28/2022, reconoce textualmente desde su mencionado Preámbulo que, en nuestro ordenamiento jurídico español y respecto a otros países europeos, desde hace unos años hasta ahora se ha desarrollado un importante ecosistema de *startups* que ha hecho preciso un nuevo y completo marco jurídico a nivel fiscal, mercantil, civil y laboral (Escudero Cuevas, 2022); dado que las empresas emergentes, en general, poseen como notas esenciales las que seguidamente resumimos:

- Un alto riesgo derivado de su alto contenido innovador: La incertidumbre sobre el éxito de su modelo de negocio, que dificulta la financiación en las fases iniciales, al exigir capital para poder madurar y probar sus ideas antes de que la empresa empiece a generar ingresos.
- El potencial de crecimiento exponencial a través de economías de escala: Ello exige grandes inversiones de capital para permitir su rápida expansión en caso de éxito.
- Su dependencia de la captación y retención de trabajadores altamente cualificados<sup>4</sup>: Desde las fases iniciales de la empresa, en las que no existe un flujo de ingresos para remunerarlos mediante instrumentos salariales clásicos.
- Así como la exposición a una fuerte competencia internacional por captar capital y talento extranjero.

Cabe advertir que, mientras el Título I de la reciente Ley de empresas emergentes dedica parte de su regulación a la inversión extranjera y a la fidelización del talento, el Título II trata sobre los aspectos formales y societarios que más afectan a las startups.

Este título resalta, por ejemplo, la mejora técnica y operativa que afecta al ecosistema emprendedor español, implementada mediante la Directiva (UE) 2019/1151 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de junio de 2019, por la que se modifica la Directiva (UE) 2017/1132 en lo que respecta a la utilización de herramientas y procesos digitales en el ámbito del Derecho de sociedades<sup>5</sup>. Pues desde la misma, por ejemplo, se elimina el doble trámite registral y notarial, así como se prevé un procedimiento íntegramente electrónico.

En este punto, debemos reseñar que Ley 28/2022 facilita convocatorias para el diseño de soluciones innovadoras que resuelvan problemas o necesidades de la Administración Pública en el desempeño de sus funciones (lo que es la compra pública innovadora), con una atención especial a las empresas emergentes en entornos rurales o fuera de los polos urbanos de innovación ya consolidados, amparado por la Ley 7/2020, de 13 de noviembre, para la

<sup>4</sup> En este punto, en el Preámbulo (I) de la Ley 28/2022 literalmente se establece que: “*La presente ley incorpora un importante conjunto de medidas que responden al resultado del intenso proceso de consulta pública y a la audiencia pública del anteproyecto de ley. Dichas medidas reducen significativamente los obstáculos detectados a la creación y crecimiento de estas empresas de tipo legislativo, referidos fundamentalmente a las cargas fiscales y sociales, a las exigencias del derecho mercantil y a los trámites burocráticos. Además, la ley promueve la inversión en innovación, impulsa los instrumentos públicos de apoyo al ecosistema de empresas emergentes y refuerza la colaboración público-privada con el fin de impulsar el crecimiento de estas empresas. Finalmente, se favorece el establecimiento en España de los emprendedores y trabajadores de este tipo de empresas, así como de los trabajadores a distancia de todo tipo de sectores y empresas, conocidos como «nómadas digitales».*”

<sup>5</sup> Directiva (UE) 2019/1151 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de junio de 2019, por la que se modifica la Directiva (UE) 2017/1132 en lo que respecta a la utilización de herramientas y procesos digitales en el ámbito del Derecho de sociedades (DOUE nº 186, de 11/07/2019) [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2019-81158>

Directiva (UE) 2017/1132 en lo que respecta a la utilización de herramientas y procesos digitales en el ámbito del Derecho de sociedades (DOUE L nº 169/46, de 14/06/2017) [En línea]: <https://www.boe.es/doue/2017/169/L00046-00127.pdf>

transformación digital del sistema financiero<sup>6</sup>; e, igualmente, favorece la colaboración público-privada para la creación de empresas emergentes de base innovadora en el entorno universitario o *spin offs*<sup>7</sup>, así como las iniciativas para impulsar el emprendimiento de los estudiantes.

Para acabar este primer apartado de nuestro trabajo y en cuanto al alcance específico de las conocidas como “empresas de nueva creación”, la doctrina no ha dudado en admitir que una startup es una empresa de nueva creación que, gracias a su modelo de negocio escalable y al uso de las nuevas tecnologías, tiene grandes posibilidades de crecimiento. Esta tipología empresarial está ganando fuerza en los últimos años, como es el caso de aquellas dedicadas a las finanzas, conocidas como startups fintech.

En relación con las startups, es frecuente confundirlas con las pymes (pequeñas y medianas empresas), que tienen límites, entre otros, en sus recursos humanos y en su volumen de negocio. Entre las principales cualidades que caracterizan a una startup y la diferencian de una pyme, podemos destacar: juventud, innovación, alcance, escalabilidad, costes reducidos, y financiación. Sobre este último punto, se admite expresamente que a diferencia de las pymes, que suelen tener poco o ningún capital externo, las startups tienden a buscar activamente inversiones de terceros. Esto ha dado lugar a la aparición de figuras como los business angels, individuos que no solo invierten en estas nuevas empresas, sino que también se involucran en su gestión, diferenciándose así de los inversores tradicionales, con el fin de obtener una participación en el negocio (VVAA, 2022).

Pues bien, antes de empezar con el examen del articulado, nos remitimos a la Tabla I. *Aspectos esenciales de las empresas emergentes en la Ley 28/2022*, la cual, hemos elaborado con fines didácticos dado que nos puede ayudar a comprender mejor el orden secuencial de la reciente normativa. Partiendo de la base, como nos advirtió López y Revuelta (2018, p. 1 ss.):

En una estructura de mercado como la actual en la que la creación de empleo constituye un elemento determinante del crecimiento económico, cualquier contribución innovadora supone una oportunidad de negocio. Así ocurre, por ejemplo, con la start up, empresa con historia de funcionamiento limitado en el tiempo que se diferencia del resto por un perfil de riesgo y/o recompensa beneficioso y con grandes posibilidades de crecimiento.

<sup>6</sup> Ley 7/2020, de 13 de noviembre, para la transformación digital del sistema financiero (BOE, nº 300, de 14/11/2020) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/I/2020/11/13/7>

<sup>7</sup> En cuanto a las spin-off, resulta interesante remitirnos a la Sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid de 19 de octubre de 2020.

**Tabla 1.**

*Aspectos esenciales de las empresas emergentes en la Ley 28/2022.*

<b>MARCO NORMATIVO ACTUAL DE LAS STARTUPS EN ESPAÑA</b>	
<b>Artículos 1 y 2</b>	Objeto y objetivos generales.
<b>Artículo 3</b>	Ámbito de aplicación. Definiciones.
<b>Artículos 4-6</b>	Certificación del emprendimiento innovador. Acreditación de la condición de empresa emergente. Fin de aplicación de los beneficios.
<b>Título I (Artículos 7-10)</b>	Incentivos fiscales, atracción de inversión extranjera y fidelización del talento
<b>Título II (Artículos 11-13)</b>	Formalidades aplicables a las empresas emergentes constituidas como sociedades limitadas.
<b>Título III-V (Artículos 14-18)</b>	Compra pública innovadora. Entornos regulados de pruebas. Colaboración público-privada entre universidades y empresas emergentes.
<b>Título VI (Artículos 19-24)</b>	Fomento de las empresas emergentes.
<b>Título VII (Artículos 25-26)</b>	Seguimiento participativo de las políticas públicas estatales sobre empresas emergentes.
<b>7 Disposiciones Adicionales</b>	Actualizaciones de interfaces y neutralidad tecnológica. Evaluación de la coherencia de los programas de ayuda a empresas emergentes del Estado. Coordinación de las actuaciones sobre empresas emergentes en la Administración General del Estado. <i>Startup</i> de estudiantes. Plazo para la puesta en marcha del portal de internet sobre el ecosistema español de empresas emergentes. Ventanilla única. Creación de la Agencia Española de Supervisión de Inteligencia Artificial.
<b>1 Disposición Transitoria</b>	Plazo para determinar el carácter de emprendimiento innovador y la escalabilidad del modelo de negocio.
<b>3 Disposiciones Finales</b>	Título competencial. Modificación del texto refundido de la Ley del Impuesto sobre la Renta de no Residentes, aprobado por el Real Decreto Legislativo 5/2004, de 5 de marzo <sup>8</sup> . Modificación de la Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y de modificación parcial de las leyes de los Impuestos sobre Sociedades, sobre la Renta de no Residentes y sobre el Patrimonio <sup>9</sup> .

**Fuente:** Elaboración propia.

<sup>8</sup> Real Decreto Legislativo 5/2004, de 5 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Impuesto sobre la Renta de no Residentes (BOE nº 62, de 12/03/2004) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2004/03/05/5/con>

<sup>9</sup> Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y de modificación parcial de las leyes de los Impuestos sobre Sociedades, sobre la Renta de no Residentes y sobre el Patrimonio (BOE, nº 285, de 29/11/2006) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/l/2006/11/28/35/con>

## 2.2. Análisis jurídico de la Ley 28/2022 ante las empresas emergentes españolas

Comenzamos este epígrafe de nuestro estudio, analizando la conocida como parte dispositiva de la Ley 28/2022, esto es, el contenido esencial inserto en los veintiséis artículos que dicha norma contiene, así como en otras disposiciones que prevé. En este sentido, la mencionada norma parte textualmente desde su propio Preámbulo (II) de la importancia de comprender cuáles son los objetivos de la ley, así como su ámbito de aplicación, incluyendo una definición específica de las empresas emergentes o *startups* que podrán acceder a las medidas de apoyo previstas, que incluye a las empresas nacidas en el sistema de ciencia y tecnología, conocidas como empresas de base tecnológica o científica:

Se establecen unos requisitos específicos que hacen que estas empresas destaqueen sobre el resto del tejido empresarial. Estos requisitos son la antigüedad de la empresa (ser de nueva creación o de un máximo de cinco años desde su constitución y de siete años en el caso del sector de biotecnología, energía, industrial u otros según avance el estado de la tecnología), su independencia, tener sede social o establecimiento permanente en España, así como un porcentaje mayoritario de la plantilla con contrato en España, su carácter innovador, no ser cotizada ni haber distribuido dividendos y no alcanzar un volumen de negocio superior a los diez millones de euros.

Comenzando con el examen de la norma, el artículo 1 y el artículo 2 de la Ley 28/2022 disponen literalmente como objeto y objetivos de esta:

- a) Establecer un marco normativo para apoyar la creación y el crecimiento de empresas emergentes, teniendo en cuenta la distribución competencial sobre la materia entre el Estado y las Comunidades Autónomas.
- b) Contar con un sistema de seguimiento y evaluación de sus resultados sobre el ecosistema español de empresas emergentes.
- c) Fomentar la creación, el crecimiento y la relocalización de empresas emergentes en España, en especial de las microempresas, de las pequeñas y las medianas empresas emprendedoras, fijando además las condiciones que favorezcan su capacidad de internacionalización.
- d) Atraer talento y capital internacional para el desarrollo del ecosistema español de empresas emergentes.
- e) Estimular la inversión pública y privada en empresas emergentes.
- f) Favorecer la interrelación entre empresas, agentes financieros y territorios para aumentar las posibilidades de éxito de las empresas emergentes, con especial atención al fomento de polos de atracción de empresas emergentes en entornos rurales, y especialmente, en aquellas zonas que están perdiendo población, en aras de una mayor cohesión social y territorial.
- g) Impulsar el acercamiento entre la formación profesional y la universidad y las empresas emergentes.
- h) Contribuir a incrementar la transferencia de conocimientos de la Universidad y de los organismos públicos de investigación y restantes agentes públicos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación al mundo empresarial.

- i) Eliminar las brechas de género existentes en el ecosistema español de empresas emergentes.
- j) Apoyar el desarrollo de polos de atracción de empresas e inversores.
- k) Impulsar la compra pública innovadora con empresas emergentes.
- l) Así como tratar de garantizar la eficacia y coherencia del sistema estatal de ayudas al emprendimiento basado en innovación.

Aplicándose esta ley a toda aquella persona jurídica, incluidas las empresas de base tecnológica, que reúnan las siguientes condiciones (artículo 3): 1º Ser de nueva creación o, no siendo de nueva creación, cuando no hayan transcurrido más de cinco años desde la fecha de inscripción en el Registro Mercantil, o Registro de Cooperativas competente, de la escritura pública de constitución; 2º no haber surgido de una operación de fusión, escisión o transformación de empresas que no tengan consideración de empresas emergentes; 3º no distribuir ni haber distribuido dividendos, o retornos en el caso de cooperativas; 4º no cotizar en un mercado regulado; 5º tener su sede social, domicilio social o establecimiento permanente en España; 6º tener al 60 % de la plantilla con un contrato laboral en España; y 7º desarrollar un proyecto de emprendimiento innovador que cuente con un modelo de negocio escalable. Matizándose literalmente al final del artículo 3.2 que:

Se considerará que una empresa emergente es innovadora cuando su finalidad sea resolver un problema o mejorar una situación existente mediante el desarrollo de productos, servicios o procesos nuevos o mejorados sustancialmente en comparación con el estado de la técnica y que lleve implícito un riesgo de fracaso tecnológico, industrial o en el propio modelo de negocio.

Por lo que, tal y como expresamente apuntó Pérez Luaces (2018, pp. 157-176), las *startups* crean nuevos negocios, ayudan a expandir otros ya existentes y son capaces de des intermediar las cadenas de valor establecidas. Asimismo, abren posibilidades de consolidarse en nuevos mercados, de incrementar su inversión y generación de riqueza; la entrada de *startups* en mercados tradicionales y nuevos modelos colaborativos hacen que las grandes corporaciones establecidas sean conscientes de la necesidad de innovar en sus modelos de negocio y reducir costes.

Interesante resulta, en este ámbito, todo lo relativo a la certificación del emprendimiento innovador y escalable del modelo de negocio, puesto que como se deriva textualmente del examen del artículo 4, los emprendedores que quieran acogerse a los beneficios y especialidades de esta ley deberán solicitar a ENISA<sup>10</sup> (Empresa Nacional de Innovación, S.M.E., S.A.), que evalúe todas las características recogidas en los artículos 3 y 6, además del criterio del carácter de emprendimiento innovador y escalable de su modelo de negocio. La innovación propuesta podrá ser de producto o de negocio, y el procedimiento de evaluación llevado a cabo por ENISA se efectuará en un plazo, no superior a tres meses, a contar desde la fecha en que la solicitud completa con toda la información requerida, efectuada por los emprendedores que quieran acogerse a los beneficios y especialidades de esta ley, haya tenido entrada en el registro

<sup>10</sup> VVAA (2023 b.). *Quieres certificar tu startup*. Portal ENISA. Consultado en <https://www.enisa.es/>

electrónico habilitado a tal fin. Ello se completa con la previsión del artículo 5, el cual, mantiene literalmente que:

La condición de empresa emergente inscrita en el Registro Mercantil o en el Registro de Cooperativas competente, será condición necesaria y suficiente para poder acogerse a los beneficios y especialidades de esta ley (...) I Registro Mercantil habilitará un procedimiento de consulta en línea gratuito para cualquier persona, que comprenderá, al menos, la fecha de constitución e inscripción de la sociedad, el NIF, el nombre o razón social, el representante legal, su domicilio social y su condición de empresa emergente (...). ENISA aportará, previa interlocución con las entidades colaboradoras citadas en el apartado 5 del artículo 4 de la ley con las que celebre convenio, como las entidades autonómicas, la correspondiente documentación acreditativa del cumplimiento de todos los requisitos exigibles para adquirir la condición de empresa emergente directamente al Registro Mercantil, o al Registro de Cooperativas competente, lo que se hará constar en la hoja abierta a la sociedad, y siempre que tales requisitos no exijan la modificación de los estatutos sociales.

Asimismo, a continuación, se matiza que las empresas emergentes y sus inversores dejarán de acogerse a los beneficios previstos en supuestos, como por ejemplo que (artículo 6): a) Deje de cumplir cualquiera de los requisitos previstos en el artículo 3 y, en particular, al término de los cinco o siete años desde la creación de la empresa emergente; b) que se extinga la empresa antes de ese término; c) o que sea adquirida por otra empresa que no tenga la condición de empresa emergente.

Prosiguiendo con el examen de la reciente norma, el título I (artículos 7-10) regula todo lo relativo a incentivos fiscales, atracción de inversión extranjera y fidelización del talento; el título II (artículos 11-13) lo que concierne a las formalidades aplicables a las empresas emergentes constituidas como sociedades limitadas; y el título III está dedicado en su artículo 14 al fomento de la compra pública innovadora para empresas emergentes.

Sobre lo primero, esto es, la tributación de las empresas emergentes el artículo 7 nos resulta muy claro dado que en el mismo se aclara expresamente que los contribuyentes del Impuesto sobre Sociedades y del Impuesto sobre la Renta de no Residentes que: 1º obtengan rentas mediante establecimiento permanente situado en territorio español; 2º y que tengan la condición de empresa emergente (*conforme al título preliminar de esta ley*), tributarán en el primer período impositivo en que, teniendo dicha condición, la base imponible resulte positiva y en los tres siguientes, siempre que mantengan la condición citada, al tipo del 15 por ciento (*en los términos establecidos en el apartado 1 del artículo 29 de la Ley 27/2014, de 27 de noviembre, del Impuesto sobre Sociedades*).

Ahora bien, el siguiente precepto permite el aplazamiento de dicha tributación cuando se cumplan ciertas condiciones. Entre las mismas, cabe señalar, que podrán solicitarlo a la Administración tributaria del Estado -*en el momento de la presentación de la autoliquidación*, siempre que la deuda tributaria corresponda a los dos primeros períodos impositivos en los que la base imponible del Impuesto sea positiva. Asimismo, será necesario que el solicitante se encuentre al corriente en el cumplimiento de sus obligaciones tributarias en la fecha en que se efectúe la solicitud de aplazamiento y, además, que la autoliquidación se presente dentro del plazo establecido; el ingreso de la deuda tributaria aplazada se efectuará en el plazo de un mes desde

el día siguiente al de vencimiento de cada uno de los plazos señalados (*y no habrá devengo de intereses de demora*). Para acabar el artículo 8.1 matiza que no podrá aplazarse el ingreso de las autoliquidaciones complementarias, así como que la Administración tributaria del Estado concederá el aplazamiento, con dispensa de garantías, por un período de doce y seis meses, respectivamente, desde la finalización del plazo de ingreso en período voluntario de la deuda tributaria correspondiente a los citados períodos impositivos.

La Ley 28/2022 promueve la atracción de inversión extranjera y la fidelización del talento. A tal efecto, nos encontramos con el artículo 9 por el que se recogen ordenadamente cuáles son los requisitos de identificación de inversores extranjeros, los cuales, pasamos a resumir en aras a mayor claridad de dichos presupuestos:

- Las personas físicas que carezcan de la nacionalidad española, que deseen invertir en empresas emergentes españolas y no residan en España, deberán solicitar a la Agencia Estatal de Administración Tributaria española un número de identificación fiscal.
- No estarán obligadas, a estos efectos, a obtener un número de identidad de extranjero.
- Cuando el inversor sea una persona jurídica o una entidad sin personalidad jurídica de nacionalidad extranjera, el representante que solicite en su nombre el número de identificación fiscal deberá tener asignado un número de identificación fiscal.
- La Agencia Estatal de Administración Tributaria habilitará un procedimiento electrónico que deberá resolverse en el plazo de diez días hábiles desde la presentación de la solicitud del número de identificación fiscal, acompañada de la documentación que, en su caso, se exija.
- Cuando la inversión tenga lugar para constituir una empresa y esta se tramite por vía electrónica a través del Centro de Información y Red de Creación de Empresas (CIRCE), mediante Documento Único Electrónico (DUE), el inversor podrá solicitar a la Agencia Estatal de Administración Tributaria, a través del Punto de Atención al Emprendedor, la asignación de un número de identificación fiscal para sí.
- En otro caso, el notario actuante enviará, de forma inmediata, copia de la escritura a la Agencia Estatal de Administración Tributaria, solicitando la asignación de un número de identificación fiscal para el inversor.
- Finalmente, los notarios también podrán solicitar la asignación del número de identificación fiscal para los extranjeros, cuando se incorporen como socios a una empresa emergente con ocasión de una ampliación de su capital social u otra operación societaria.

En la misma línea, el siguiente artículo recoge textualmente en cuanto a la autocartera en las empresas emergentes que sean sociedades limitadas con la finalidad de ejecutar un plan de retribuciones, que la junta general de la sociedad podrá autorizar la adquisición de participaciones propias, hasta el 20 % del capital como máximo, para su entrega a los administradores, empleados u otros colaboradores de la empresa, con la exclusiva finalidad de

ejecutar un plan de retribución. Contemplando ya en el apartado 3º del artículo 10 que la adquisición por la sociedad de participaciones propias en ejercicio de la autorización antes mencionada solo podrá producirse con las siguientes condiciones:

- Que la adquisición se produzca dentro de los cinco años siguientes al acuerdo de autorización.
- Que el patrimonio neto, una vez realizada la adquisición, no resulte inferior al importe del capital social más las reservas indisponibles, legales o estatutarias.
- Que las participaciones a adquirir estén íntegramente desembolsadas.

Y, en cuanto a qué formalidades reconoce la citada norma, para aquellas empresas emergentes constituidas como sociedades limitadas. A modo de ejemplo, subrayamos que el artículo 11 incide en que el plazo para la inscripción de empresas emergentes y de todos sus actos societarios será de cinco días hábiles (*contados desde el siguiente al de la fecha del asiento de presentación o, en su caso, al de la fecha de devolución del documento retirado*); e igualmente matiza que los pactos de socios en forma de sociedad limitada serán inscribibles y gozarán de publicidad registral -*si no contienen cláusulas contrarias a la ley*-, de la misma manera que también serán inscribibles las cláusulas estatutarias que incluyan una prestación accesoria de suscribir las disposiciones de los pactos de socios en las empresas emergentes (*siempre que el contenido del pacto esté identificado, de forma que lo puedan conocer no solo los socios que lo hayan suscrito sino también los futuros socios*).

Por su lado, el artículo 12 concluye literalmente que los aranceles notariales y registrales, en el caso de que los emprendedores que se acojan a los estatutos tipo adaptados a las necesidades de las empresas emergentes, a los que se refiere la disposición final duodécima, utilicen el sistema de tramitación telemática del Centro de Información y Red de Creación de Empresas y el capital social sea inferior a 3.100 euros, serán de 60 y 40 euros respectivamente. A lo que se une que el siguiente precepto reconoce abiertamente que dichas empresas emergentes no incurrirán en causa de disolución por pérdidas que dejen reducido el patrimonio neto a una cantidad inferior a la mitad del capital social, siempre que no sea procedente solicitar la declaración de concurso, hasta que no hayan transcurrido tres años desde su constitución.

Tras un artículo 14 dedicado solo al fomento de la compra pública innovadora para empresas emergentes, al cual nos remitimos para no excedernos del objeto del presente estudio, nos gustaría hacer una especial mención al título IV sobre entornos regulados de pruebas, puesto que el artículo 15 prevé expresamente que las empresas calificadas como emergentes, que operen en sectores regulados, podrán solicitar a la autoridad administrativa reguladora de su ámbito de actividad una licencia de prueba temporal para el desarrollo de sus actividades, y cuya duración máxima será de un año. Dichos entornos controlados de pruebas se harán por períodos limitados de tiempo, para evaluar la utilidad, la viabilidad y el impacto de innovaciones tecnológicas aplicadas a actividades reguladas, a la oferta o provisión de nuevos bienes o servicios, a nuevas formas de provisión o prestación de los mismos o a fórmulas alternativas para su supervisión y control por parte de las autoridades competentes. Y, como establece el propio artículo 16.4 de la Ley 28/2022, su creación y desarrollo se ajustarán a los siguientes principios, que reproducimos fielmente en aras a una mayor comprensión:

- Protección de consumidores, de usuarios y de terceros que pudieran verse afectados por los riesgos potenciales de la innovación que se prueba.
- Igualdad y no discriminación entre operadores.
- Necesidad, proporcionalidad y mínima distorsión de la competencia efectiva en el mercado.
- Publicidad y transparencia.
- Control sobre las repercusiones en la estabilidad e integridad del mercado de que se trate.
- Principio de limitación temporal de las habilitaciones o excepciones que se establezcan dentro del entorno controlado de prueba.
- Cooperación y coordinación entre las autoridades competentes cuando la innovación afecte a diversas materias o distintos ámbitos y niveles territoriales.

Así como el título V en los dos artículos siguientes contiene la necesaria colaboración público-privada entre universidades y empresas emergentes. Y expresamente el artículo 18 dispone que las universidades fomentarán la formación orientada a favorecer la empleabilidad y el emprendimiento a título individual o colectivo, así como podrán crear o participar en entidades y empresas basadas en el conocimiento en los términos establecidos en la normativa específica; resaltando al final de dicho precepto que: "Las empresas de base tecnológica spinoff originadas en las universidades españolas tendrán la consideración de empresas emergentes innovadoras (startups) cuando cumplan con los requisitos establecidos en el párrafo segundo del apartado 2 del artículo 3".

Para acabar, cabe subrayar la regulación contenida en los artículos 19 a 26 de la Ley 28/2022 sobre el fomento de las empresas emergentes y el seguimiento participativo de las políticas públicas estatales sobre empresas emergentes. . Sobre ello, VVAA (2023 a) señala que la Ley de Fomento del Ecosistema de las Empresas Emergentes, comúnmente conocida como la "Ley de Startups", introduce una serie de medidas clave para facilitar la creación y expansión de estas empresas. Esta legislación establece mecanismos de apoyo para el ecosistema de startups y fomenta la colaboración entre el sector público y privado. Su objetivo es impulsar el crecimiento de estas empresas y atraer a emprendedores, trabajadores de startups y nómadas digitales a España.

Además, mediante la presente norma se ha creado el Foro Nacional de Empresas Emergentes como órgano colegiado interministerial consultivo y de colaboración, cuya misión principal es analizar, identificar buenas prácticas y debatir las políticas públicas de impulso al emprendimiento en investigación y desarrollo y en innovación; así como expresamente dispone la ley que igualmente podrá proponer mejoras orientadas a su crecimiento y a su integración en los mercados comunitario y mundial. Y, concretamente en lo que respecta al fomento de estas empresas emergentes, el artículo 19 establece literalmente que el sistema estatal de ayudas al emprendimiento basado en innovación está formado por el conjunto de programas gestionados por el Estado que se destinan a fomentar la creación en España de empresas emergentes, a impulsar su expansión internacional, a estimular la inversión nacional y extranjera en este tipo de

empresas, la colaboración entre empresas y el incremento de la participación de mujeres y territorios en este fenómeno.

Así, como se aclara que la Administración General del Estado, en cooperación con las administraciones autonómicas y locales, promoverá el establecimiento de fondos de coinversión para atraer capital privado a la financiación de empresas emergentes en sus distintas fases de creación, crecimiento e internacionalización (artículo 20.1); del mismo modo que el Gobierno aprobará un programa plurianual de ayudas al emprendimiento basado en innovación (artículo 21.1), y publicará información sobre los centros urbanos de atracción de empresas emergentes y sus agentes de financiación, aceleradoras e incubadoras, a través de un portal web en el que incluirá aquellos documentos necesarios, tasas aplicables y explicación detallada del procedimiento, así como una interfaz para solicitar la concesión de los visados y autorizaciones pertinentes (artículo 24).

En cuanto a las Disposiciones de la ley y, a modo de recapitulación final, la norma contiene: a) 7 Disposiciones Adicionales: sobre actualizaciones de interfaces y neutralidad tecnológica; evaluación de la coherencia de los programas de ayuda a empresas emergentes del Estado; coordinación de las actuaciones sobre empresas emergentes en la Administración General del Estado; startup de estudiantes (se reconoce como herramienta pedagógica, tendrá una duración limitada a un curso escolar prorrogable a un máximo de dos cursos escolares, así como estará cubierta por un seguro de responsabilidad civil u otra garantía equivalente suscrito por la organización promotora); plazo para la puesta en marcha del portal de internet sobre el ecosistema español de empresas emergentes; ventanilla única; y creación de la Agencia Española de Supervisión de Inteligencia Artificial; b) 1 Disposición Transitoria en cuanto al plazo para determinar el carácter de emprendimiento innovador y la escalabilidad del modelo de negocio; y c) 3 Disposiciones Finales: que abarcan el título competencial, la modificación del texto refundido de la Ley del Impuesto sobre la Renta de no Residentes, aprobado por el Real Decreto Legislativo 5/2004, de 5 de marzo, y de la Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y de modificación parcial de las leyes de los Impuestos sobre Sociedades, sobre la Renta de no Residentes y sobre el Patrimonio.

### **III. Conclusiones**

A modo de conclusión, acabamos nuestro trabajo de investigación titulado: “*La empresas emergentes o startups ante una economía española más globalizada e interdependiente con la aprobación de la Ley 28/2022*”, exponiendo los resultados generales a los que hemos llegado tras finalizar el mismo, partiendo de las claves jurídicas que la reciente ley contiene en torno a la transformación social experimentada ante las empresas emergentes en el ecosistema español actual:

I. En primer lugar, hemos analizado el espíritu de la reciente Ley *startups* concluyendo, a tal efecto, que por primera vez en España se prevé expresamente un marco normativo completo con el objetivo primordial de apoyar la creación y el crecimiento de las empresas emergentes, dentro de lo que se conoce como ecosistema emprendedor español, esto es, el conjunto de

instituciones que interactúan en forma de red para impulsar la iniciativa emprendedora y el desarrollo de un territorio.

II. Asimismo, tras el examen del propio Preámbulo I de la mencionada Ley 28/2022, hemos obtenido como resultado poner de relieve el peso creciente de las empresas de base tecnológica y del trabajo a distancia, dado que cobra cada vez más importancia la atracción de talento e inversión mediante la creación de ecosistemas favorables al establecimiento de emprendedores o trabajadores a distancia, a la creación y crecimiento de empresas innovadoras, basadas en el conocimiento, de base digital y rápido crecimiento, conocidas como empresas emergentes o *startups*.

III. En último término, se ha procedido al estudio del articulado de la reciente norma sobre empresas emergentes en nuestro sistema jurídico vigente, determinando finalmente que todos los instrumentos previstos en la Ley de *startups*, sin duda, ayudarán a eliminar las brechas de género existentes en el ecosistema español de empresas emergentes, impulsarán la compra pública innovadora de las mismas, así como se garantiza la eficacia y coherencia del sistema estatal de ayudas al emprendimiento basado en la innovación. Todos ellos objetivos incluidos en la propia Ley 28/2022 (artículos 1 y 2) y que entendemos que resultan esenciales para una economía como la española, que cada vez está más globalizada, y para nuestro mercado de trabajo actual.

#### **IV. Referencias bibliográficas**

Agenda España Digital 2025 (presentada el 23 de julio de 2020.Gobierno de España) [En línea]:

<https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Paginas/2020/230720-sanchezdigital.aspx>

De Pablo, I.; Fernández, A.; Peña, I. (2018). “Perspectiva subnacional del ecosistema emprendedor en España”. *Información Comercial Española. ICE: Revista de economía*, (904), 41-55.

Escartín, D.; Marimon, A.; Rius, A.; Vilaseca, X.; Vives, A. (2020). “Startup: Concepto y ciclo de vida”. *Revista de contabilidad y dirección*, (30), 13-21.

Escudero Cuevas, J. (2022). “Las 50 startups más innovadoras”. *Emprendedores: las claves de la economía y el éxito profesional*, (302), 75-109.

Lloret, P. (2020). “Claves de éxito y fracaso de una startup”. *Revista de contabilidad y dirección*, (30), 23-34.

López Cumbre, L. (Dir.), Revuelta García, M. (Coord.) (2018). *Start-ups, emprendimiento, economía social y colaborativa un nuevo modelo de relaciones laborales*. Thomson Reuters Aranzadi.

Moroy Hueto, F. (2022). “La nueva Ley de startups ¿Un nuevo impulso al ecosistema emprendedor-inversor en España?”. *Revista española de capital riesgo*, (2-3), 19-27.

Plan Anual Normativo de 2021. (2021). Administración General del Estado [En línea]: [https://www.lamoncloa.gob.es/consejode ministros/resumenes/Documents/2021/310821-PLAN\\_ANUAL\\_NORMATIVO\\_2021.pdf](https://www.lamoncloa.gob.es/consejode ministros/resumenes/Documents/2021/310821-PLAN_ANUAL_NORMATIVO_2021.pdf)

Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, aprobado por las instituciones europeas el 13 de julio de 2021. Gobierno de España [En línea]: <https://planderecuperacion.gob.es/>

Pérez Luaces, T. (2018). “La innovación corporativa con startups: ¿Quién acelera a quién?”. *Información Comercial Española. ICE: Revista de economía*, (94), 157-176.

Roca Martínez, C. (2022). *¿Qué es una empresa unicornio? Las startups que más han triunfado*. Portal IEBS. Consultado en <https://www.iebschool.com/blog/companias-unicornio-lean-startup/>

VVAA (2022). *¿Qué es una “startup”?* Portal del Banco Santander. Consultado en <https://www.santander.com/es/stories/que-es-una-startup>

VVAA (2023 a.). *Conoce la Ley de Startups*. Portal del Ministerio de Industria, Comercio y Turismo. Consultado en <https://www.enisa.es/es/certifica-tu-startup/info/conoce-la-ley-de-startups>

VVAA (2023 b.). *Quieres certificar tu startup*. Portal ENISA. Consultado en <https://www.enisa.es/>

## **Fuentes Legislativas [Fecha de consulta: 2024]**

Directiva (UE) 2019/1151 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de junio de 2019, por la que se modifica la Directiva (UE) 2017/1132 en lo que respecta a la utilización de herramientas y procesos digitales en el ámbito del Derecho de sociedades (DOUE nº 186, de 11/07/2019) [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2019-81158>

Directiva (UE) 2017/1132 en lo que respecta a la utilización de herramientas y procesos digitales en el ámbito del Derecho de sociedades (DOUE L nº 169/46, de 14/06/2017) [En línea]: <https://www.boe.es/doue/2017/169/L00046-00127.pdf>

Constitución española (BOE nº 311, de 29/12/1978). Referencia: BOE-A-1978-31229 [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

Ley 28/2022, de 21 de diciembre, de fomento del ecosistema de las empresas emergentes (BOE nº 306, de 22/12/2022) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/12/21/28>

Ley 7/2020, de 13 de noviembre, para la transformación digital del sistema financiero (BOE, nº 300, de 14/11/2020) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/l/2020/11/13/7>

Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y de modificación parcial de las leyes de los Impuestos sobre Sociedades, sobre la Renta de no Residentes y sobre el Patrimonio (BOE, nº 285, de 29/11/2006) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/l/2006/11/28/35/con>

Ley 50/1997, de 27 de noviembre, del Gobierno. (BOE nº 285, de 28/11/1997) [En línea]:  
<https://www.boe.es/eli/es/l/1997/11/27/50/con>

Real Decreto Legislativo 5/2004, de 5 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Impuesto sobre la Renta de no Residentes (BOE nº 62, de 12/03/2004) [En línea]:  
<https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2004/03/05/5/con>

### **Referencias Jurisprudenciales**

Audiencia Provincial:

Sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid de 19 de octubre de 2020.

## Capítulo 2. Desarrollo Sostenible, análisis de la realidad educativa

**María de los Ángeles Romero-Gómez**

Universidad Pablo de Olavide

**Francisco Javier Pérez Blanco**

Universidad Pablo de Olavide

**David Díaz-Fernández**

Universidad de Huelva

### I. Aportación de los ODS a la Educación

La educación es la disciplina más antigua que se conoce. Es herencia innata del ser humano, establecida ante la necesidad de ordenar y/o fundar normas de vida. Por lo que, aunque la educación como tal es común y global (de Paz, 2007), su metodología como sus propias enseñanzas discrepan en consonancia a la cultura, estilo de vida y métodos de enseñanza (Herrera, 2017).

Según la ONU (2024) la educación es el fundamento básico de construcción de nuestra sociedad, y es plasmado en uno de los Objetivos del Desarrollo Sostenible más importantes propuesto en la Plan de Desarrollo de la Agenda 2030, en concreto el Objetivo 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas”, puesto que, si esto se diese en su totalidad, se podría escapar del ciclo de pobreza entendida en todas sus formas (Hernández, 2021).

De la mano del concepto anterior es necesaria la concepción de Desarrollo de la que parten los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible). La iniciativa de los ODS surge como ampliación de los ODM (Objetivos de Desarrollo del Milenio). Los ODM al igual que los ODS, son iniciativas llevadas a cabo por el PNUD, bajo la bandera mundial para abordar la indignidad de la pobreza.

Los ODM fueron creados en el año 2000 como un plan estratégico y comprometido para hacer frente a lo que se consideraron “prioridades para el desarrollo”. Para esto, en la cumbre celebrada en Nueva York se crearon ocho objetivos con los que hacer frente a estos problemas mundiales en un período de quince años: erradicar la pobreza extrema y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir VIH/SIDA, paludismo y otras enfermedades, garantizar la sostenibilidad del medioambiente y, por último, fomentar una asociación mundial para el desarrollo (UN, 2015).

Evidentemente, la resolución de los ODM fue negativa, ya que no se consiguió ningún objetivo en su totalidad y, a nuestro parecer, fue un plan sumamente ambicioso y poco realista. No obstante, la valoración final fue positiva, ya que, si bien no se consiguieron los objetivos claramente utópicos en un periodo de quince años, si se consiguió un fuerte progreso en la mayoría de ellos.

Gracias a estos esfuerzos, surgen los ODS gestados en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible celebrada en Río de Janeiro (Brasil), en el año 2012. Estos objetivos surgen con el fin de ampliar (para realizar un análisis más exhaustivo) los ODM, pasando de ocho a diecisiete objetivos.

Los sistemas educativos, sea cual sea su configuración, tienen como finalidad lograr que cualquier persona pueda hacer un uso efectivo de su derecho a la educación. Sin embargo, alcanzar esta finalidad no resulta nada fácil, porque exige, entre otras cosas, que el sistema educativo pueda coevolucionar con el sistema social del que forma parte, superando sus limitaciones y aprovechando sus oportunidades. Esto significa que, pese a lo que suele creerse, los sistemas educativos, como el resto de los subsistemas sociales, no son un simple reflejo del sistema social, sino que evolucionan juntos de acuerdo con sus propias características y con su propia lógica. Sin embargo, la realidad educativa no siempre refleja esta evolución paralela.

En este proceso de cambio, donde el Desarrollo Sostenible se encuentra en auge, nuestro concepto de Educación se torna al de Educación para el Desarrollo (EpD), el cual ha ido evolucionando progresivamente desde sus inicios, allá en la Declaración de los Derechos Humanos (ONU 1948), hasta lograr un reconocimiento propio; ha sido un proceso lento que aún continúa en pleno desarrollo, siendo tratada y definida por muchos autores con matices diferentes. Una de las definiciones de EpD que consideramos más acertadas es la de Argibay & Celorio (2009):

La Educación para el Desarrollo (EpD) hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La educación para el desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta (p 124).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en la que se sustenta nuestro sistema educativo pone en relevancia el derecho a la educación como el medio más adecuado para configurar la comprensión de la realidad, construir la personalidad, desarrollar al máximo capacidades, transmitir y renovar la cultura; todo, ello en un sistema integrado que logre una cohesión social real que fomentada por la convivencia democrática y el respeto a las normas sociales, promueva la solidaridad y evite la discriminación. En palabras de Nelson Mandela en Abril Stoffels (2013): “La educación es el arma más poderosa que puede usarse para cambiar el mundo” (p.15) en tanto que tiene el poder de transformar realidades, cambiar vidas y llegar a una verdadera incidencia política.

A pesar de los grandes avances en innovación y tecnología, nuestro sistema educativo sigue en ocasiones anclado en las estructuras, procesos y metodologías heredados de las últimas décadas. No parece que, como colectivo, hayamos sido capaces de adaptarnos al ritmo de cambio con el que otros sectores y profesionales han evolucionado.

España no destaca como un país innovador, como otros países, carece de una estrategia y de las herramientas adecuadas para sostener el proceso de mejora continua que requiere la coevolución del sistema educativo. Carecemos de un sistema educativo que permita saltar de las experiencias individuales o de centro a la transformación del sistema educativo en su conjunto. Esto significa que la innovación, como tal, no está inserta ni en la estructura ni en la cultura del sistema educativo. Y esta es, probablemente, una de las mayores debilidades de nuestro sistema educativo.

Nuestro posicionamiento dentro del European Innovation Scoreboard nos sitúa dentro de la categoría denominada “innovadores moderados”. Es decir, nuestra capacidad institucional para innovar es muy mejorable. Sin embargo, si descendemos de la escala país a la escala individual, nos encontramos con cada vez más iniciativas innovadoras, impulsadas por una fuerte creatividad y entusiasmo individual. A ello se une que muchas de ellas se están desarrollando en entornos y por cauces al margen de la estructura clásica del sistema de ciencia, tecnología y universidad.

## **II. Educación para el Desarrollo Sostenible**

El análisis de este constructo educativo es clave a la hora de entender nuestra multiperspectiva. Tanto la *Educación* como el *Desarrollo*, ha sido medido tradicionalmente en términos cuantitativos o propios del paradigma positivista, ya que generalmente era medido en función de la riqueza que poseía un país. No obstante, tras la creación de los ODM y, por consiguiente, de los ODS, el paradigma gira hacia una concepción más sociocrítica, ya que no importa cuánto se desarrolla un país, sino contemplar el desarrollo en aquellos sectores o colectivos que sufren calamidad, con el objetivo de conseguir su propio empoderamiento.

Según Mesa (2000) Las dimensiones de la *Educación para el Desarrollo* que han de estar presentes en los aprendizajes de cada uno de los bloques pedagógicos y en la didáctica de esta son las siguientes: *Dimensión cognitiva (sensibiliza)*, *Dimensión de valores y actitudes*, *Dimensión Global*.

Estas dimensiones promueven la necesidad de adquirir una estructura conceptual básica sobre el desarrollo, desde un enfoque transversal que incluya conocimiento sobre economía, política, historia, antropología y medio ambiente, entre otros. Además de promover valores y actitudes relacionada con todas ellas proponiendo un enfoque globalizador y/o transversal en todo el currículo escolar que promueve la capacidad crítica para generar cambios en nuestro actuar, a partir de un proceso de enseñanza –aprendizaje que permita desarticular prejuicios, tópicos y estereotipos, mediante un enfoque global que relaciona desarrollo, conflictos, derechos humanos (...) (Bourn, 2015).

En el informe: *European Development Education Monitoring Report “DE Watch”* (Krause, 2010), considera que la *Educación para el Desarrollo* se puede entender de cuatro maneras diferentes:

1. Como relaciones públicas: promoviendo acciones que involucren a la ciudadanía en la cooperación.
2. Como sensibilización: informando y concienciando sobre aspectos concretos de la Cooperación y la Educación para el Desarrollo.
3. Como educación global: concienciando sobre la importancia de vivir en un mundo globalizado, y por tanto de la repercusión de las acciones de cada uno de sus miembros.
4. Como mejora de las habilidades para la vida: incidiendo en el comportamiento de la ciudadanía, haciéndoles críticos y resilientes, con capacidad de modificar su propio entorno.

Estas maneras de entendimiento están íntimamente relacionadas con las dimensiones Mesa (2000) aportando una “dimensión” más “como relaciones públicas”. Este concepto encaja con el mundo ciberconectado actual donde las redes sociales e internet se convierten en las mayores herramientas de comunicación, crítica, sensibilización e influencia social que usado desde el enfoque de *EpD* pretende generar acciones de cambio.

Este aprendizaje se conforma a través de los cuatro ámbitos de acción esenciales de la didáctica de la *Educación para el Desarrollo* que son: Sensibilización, Educación- formación, Investigación, e Incidencia Política y Movilización Social (Argibay & Celorio, 2009).

Seguidamente se presenta paralelismos entre los cuatro ámbitos de acción elaborada por Manuela Mesa (2000) donde se recogen las características más representativas de cada una de estas dimensiones.

### **Figura 1.**

#### *Relación de ámbitos de la EpD con las dimensiones*



**Fuente:** Elaboración Propia.

Dentro de nuestra *dimensión de actitudes y valores* podemos enmarcar una serie de principios que presenta la *EpD* que han de estar siempre en cualquier acción de enseñanza-aprendizaje de esta. Estos son:

1. *La solidaridad internacional.* Está en la base del discurso solidario propuesto en la *Educación para el Desarrollo* que, por su importancia, presentamos:
  - La reflexión humanitaria: la voluntad de prevenir y aliviar.
  - La reflexión religiosa: evolución desde la actividad misionera y la concepción tradicional de la caridad hacia un compromiso de transformación social.
  - La reflexión ética: el compromiso ético con la paz, la justicia y la solidaridad entre los pueblos y en las relaciones Norte-Sur.
  - La motivación política e ideológica: la movilización social en favor de los pueblos en proceso de descolonización, los pueblos sometidos a gobiernos...
  - La evolución del pensamiento sobre el desarrollo y la conformación del orden internacional.
2. *La justicia;* desde el planteamiento de los derechos humanos y la dignidad que toda persona tiene, la justicia obliga a reformular el posicionamiento personal, social y el educativo (Cucarella, 2023). Paz, justicia e inclusión: objetivos de desarrollo sostenible en derechos humanos. Esto exige un cambio de mentalidad, una visión crítica y analítica, para conocer, comprender y valorar la realidad.
3. *La interdependencia;* consecuencia de todo lo anterior y entendida como aspecto positivo favorecedor por ambas partes participantes. Así, su correspondiente respuesta como actividad social y moral, y como virtud es la solidaridad (Uzcategui, 2023).
4. *El Bien Común;* supone la comunión entre lo global y lo local, que práctica la interdependencia y que es la concreción de la solidaridad y la justicia (Cucarella, 2023).
5. *La acción transformadora;* la *Educación para el desarrollo* se configura, como una educación crítica y una educación para la acción, porque trata de cambiar la realidad y para ello requiere y exige la participación activa en la transformación social. (Ábreo, 2030).

Los Derechos Humanos la base el pilar fundamental a favor de la dignidad de las personas. Éstos están aparejados a unos deberes que se resumen en el Bien Común y la correspondiente solidaridad (Uzcategui, 2023). Siendo unos de los principios de la EpD que fundamenta la base del discurso solidario (La solidaridad internacional, justicia, interdependencia, bien común y La acción transformadora de la Educación para el Desarrollo).

El Bien Común como el esfuerzo solidario colectivo por contribuir en la construcción de un entorno humano digno que nos permita sin exclusión disfrutar en realidad de nuestros derechos. Es decir, que todo hombre o mujer “sea capaz de ser por sí mismo agente responsable de su mejora material, de su progreso moral y su desarrollo espiritual” (Cfr.PP34.).

Manos Unidas (2023) define el Bien Común como aquel que redunda en provecho de todas las personas. Es el esfuerzo colectivo por construir un entorno humano digno que nos permita, sin expulsión, disfrutar realidad de nuestros derechos. La solidaridad es un requisito indispensable del Bien Común. Es el valor del compromiso con los demás y La EpD en el currículo básico del profesorado de Ciencias de la Educación consiste en un compartir para que el otro pueda disfrutar de las mismas condiciones de vida digna.

La Educación para el Desarrollo es un saber solidario que nos abre al Bien Común para los más desfavorecidos, con una doble función: despertar conciencias anestesiadas ante el dolor humano y avivar la necesaria solidaridad para la construcción del bien común, mediante campañas, trabajo en red o los proyectos desarrollo que construyen comunidades dignas a través de la participación de sus integrantes (Manos Unidas, 2023).

Como enuncia Manos Unidas en su campaña contra el hambre en el mundo (2021) “No basta hablar de las nociones de solidaridad y bien común. Hay que creer en ellas. No es suficiente creer en ellas. Hay que trabajar para conseguirlas”.

### **III. Objetivo**

El objetivo que persigue esta investigación es el de reflexionar y mejorar la calidad educativa que propicie resultados globales, mediante un nuevo enfoque de Educación para el Desarrollo que atienda a un desarrollo personal, favorezca la cooperación internacional y fomente una visión crítica. Por ello, consideramos de vital importancia de que sus cimientos comiencen en las facultades de Ciencias de la Educación, donde se desarrollan docentes, futuros y futuras responsables del desarrollo de menores comprometidos con una ciudadanía global (Martínez y Miranda, 2023).

Teniendo presente que los cambios generacionales que queremos conseguir han de suscitar un nuevo posicionamiento hermenéutico visible a medio-largo plazo, se plantea un análisis de la realidad actual desde donde queremos partir para una futura intervención.

### **IV. Análisis de la Realidad de la EpD**

En el siguiente apartado, se desarrolla el análisis de la realidad de la educación para el Desarrollo Sostenible como innovación educativa mediante la evaluación DAFO (Debilidades, Fortalezas, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Para ello hemos tomado como referencia los cuatro ámbitos de acción de la EpD, fundamentados con anterioridad: sensibilización, Educación-formación, investigación e incidencia política y movilización social.

Justificando nuestra actuación en la siguiente afirmación “la interacción de estos ámbitos de acción es necesaria para transformar el imaginario colectivo del Norte y realizar una crítica fundamentada al modelo de desarrollo global imperante” (Argibay y Celorio, 2005, p. 51). Es decir, si queremos una innovación en la educación mediante la EpD, que conlleve un cambio de posicionamiento del estudiantado y del profesorado con respecto a la Educación, su política, es necesario atender a sus cuatro dimensiones.

**Tabla 1.**

*Análisis DAFO de La EpD en Ciencias de la Educación*

Debilidades	Fortalezas
<b>Sensibilización:</b> Falta de interés del sector al que nos dirigimos, profesorado universitario, por su rigidez ante nuevas materias de conocimiento.  <b>Educación-Formación:</b> Desconocimiento de la materia, sus ámbitos de acción y resultados futuros.  <b>Investigación:</b> Poca profundización sobre la Educación para el Desarrollo en la Universidad.  <b>Incidencia política y movilización Social:</b> Inestabilidad política que se encarga de usar la Educación como sello identificativo y no en pos del progreso.	<b>Sensibilización:</b> Relaciones entre organizaciones al Desarrollo y la Universidad del mismo territorio, así como el área de Cooperación al Desarrollo de cada una de estas Universidades Andaluzas.  <b>Educación-Formación:</b> Nuevo ámbito de conocimiento por lo que hay poco desarrollado al respecto.  <b>Investigación:</b> Becas y Ayudas del área de cooperación de las Universidades.  <b>Incidencia política y movilización Social:</b> Implementación de acciones en el ámbito formal sobre la Educación al Desarrollo.
Amenazas	Oportunidades
<b>Sensibilización:</b> Entorpecimiento de acciones por trabajos de otras organizaciones al desarrollo, directa o indirectamente con el mismo sector poblacional.  <b>Educación-Formación:</b> Implica de una transformación y renovación docente que muchos veteranos no están dispuestos a afrontar.  <b>Investigación:</b> Pocos especialistas y formadores en la materia.  <b>Incidencia política y movilización Social:</b> la Crisis social, económica y sanitaria hace que pierda interés el enfoque educativo, otra crisis más.	<b>Sensibilización:</b> uso de las redes sociales como herramienta útil de divulgación, sensibilización, formación sobre EpD.  <b>Educación-Formación:</b> existencia de la EpD dentro de los contenidos transversales del currículo de primaria e infantil.  <b>Investigación:</b> Apuesta por los ODS, siendo el Objetivo 4 en el que se centra todo el trabajo.  <b>Incidencia política y movilización Social:</b> La pandemia está generando una ola de solidaridad, que bien enfocada puede ayudar a movilizar a la sociedad.

**Fuente:** elaboración propia.

A continuación, realizamos una interpretación más detallada la tabla anterior:

**a) Debilidades:**

Existe un rechazo por parte de muchos docentes que por desconocimiento de esta nueva disciplina y su no obligatoriedad, deciden no innovar sobre ésta y por lo tanto, no implicarse en su pedagogía que puede ser aplicada a su ámbito de acción o conocimiento para adaptarla a lo que la sociedad actual demanda y lo que el sistema educativo requiere.

**b) Fortalezas**

En contraposición con las debilidades, se presenta una serie de fortalezas que deben ser el punto de partida para salir de esta situación de debilidad institucional y ser un factor clave para el fomento y desarrollo de la EpD en las Universidades y centros educativos. Puesto que las universidades cuentan con un área específica de Cooperación al Desarrollo con financiación para acciones de formación, sensibilización e investigación, y que ha de establecer relaciones no solo con las ONGD de la zona sino con la propia universidad. Además, muchas de estas entidades están realizando acciones de EpD en el ámbito formal, implicando a toda la comunidad educativa.

**c) Amenazas:**

Las amenazas que se convierten en los retos que superar a corto o a medio plazo. Entre estos el más actual como son las Guerras en Ucrania y Gaza donde la atención principal ha sido la sanitaria, económica y social, quedando la educación en un nivel inferior. De esta forma las actuaciones entorno a la EpD han sido orientadas principalmente a la cooperación, ayuda mutua y los ODS, pero siempre desvinculado del ámbito educativo de la enseñanza. La falta de especialistas en esta materia de enseñanza como del propio interés docente hace que su integración encuentre más dificultades de acceso.

**d) Oportunidades:**

En contraposición con las amenazas, la situación política actual fomenta acciones solidarias necesarias, que promueven valores, creando los cimientos para salir de la situación institucional que acabamos de definir. Estas oportunidades se basan en el uso de las redes sociales para incidir en la población de diversas formas y diferente intencionalidad que podrían consolidar un proyecto innovador y de alto impacto dentro del campo de la Educación superior. Todo ello se ve respaldado por la existencia de la EpD, denominado “valores” como materia transversal al Currículo de Educación Primaria e Infantil, así como por el ODS 4 “Educación de calidad”.

Gracias a este análisis de la realidad, podemos correlacionar la Educación para el Desarrollo como parte de la disciplina educativa, con el fin de incidir en sociedad, despertando conciencias y activando valores que se han visto apagados. Por tanto, existe una responsabilidad inherente en la formación del profesorado universitario para el conocimiento y transmisión de una Educación para el Desarrollo Sostenible.

## V. Retos y desafíos de la EpD en centros educativos

Es necesaria la introducción de la EpD en la escuela como parte de un nuevo paradigma educativo holístico que fomente la capacidad crítica, de decisión, autonomía y autoestima, que empodere al alumnado a través de una metodología que propicie una buena convivencia y un clima enriquecedor que propicie el aprendizaje significativo, donde se creen vínculos afectivos de unidad entre el grupo de alumnado incrementen el desarrollo positivo, combatiendo así problemas actuales como el bullying, fracaso, absentismo y abandono escolar. Pero esto no

puede llegar a cumplirse si previamente no se forma al profesorado, así pues se debe trabajar en este aspecto.

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) ya aparece la EpD como materia transversal, pero actualmente se trabaja en los centros mediante la celebración de efemérides como por ejemplo el día de la paz, es decir, solo se recuerda en contadas ocasiones. La Educación para el Desarrollo pretende conseguir que la ciudadanía “se comprometa y participe de una política de desarrollo eficaz y de calidad”(Aramburuzabala, García-Peinado, 2013). Por lo tanto se han de reforzar acciones que consigan transmitir valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, la justicia social y los derechos humanos, no solo en la celebración de las efemérides.

La EpD en el ámbito universitario no es algo novedoso, aunque sí de actualidad, puesto que ya se está llevando a cabo estudios, proyectos y programas en otras Universidades de España y por la Cooperación Universitaria al Desarrollo (CUD), siendo este un incentivo más para la actualización, adaptación y cambio. Las innovaciones y las mejoras deben estar centradas en la escuela. En este sentido, las políticas deben apoyar la autonomía de los centros y el desarrollo de sus propios procesos de innovación: “Descentralizar y otorgar autonomía a los centros es una forma de distribuir poder que persigue aumentar la eficacia, adaptarse mejor al alumnado y encauzar la participación democrática de los agentes” (Martínez-Celorrio, 2016).

Todo ello se ve reforzado mediante alianzas de actores o colaboradores ajenos al núcleo de la escuela: administración local y autonómica, otras organizaciones sociales y culturales, universidad, empresas, otros grupos profesionales, movimientos vecinales, etc. Desde este marco, es prioritario promover vías de encuentro y comunicación entre centros educativos y las agencias de innovación (incluidos los departamentos universitarios) de modo que se construyan redes de innovación educativa que permitan la convergencia de los proyectos e iniciativas específicas o locales, así como promover la convocatoria de proyectos de investigación e innovación educativa tanto en el ámbito universitario como no universitario y, especialmente, de colaboración entre centros e instituciones de los dos ámbitos.

## **VI. Conclusiones**

En primer lugar, en la actualidad nos encontramos un fuerte vacío empírico dentro de la Educación para el Desarrollo. Es decir, la ausencia de praxis, enturbia la labor investigadora de dicha disciplina, que carece por completo de un análisis en profundidad y desde una perspectiva múltiple. A su vez las consecuencias implican el desinterés en este nuevo conocimiento por parte del profesorado, especialmente el universitario.

En segundo lugar, observamos los gobiernos cambian sus políticas educativas en virtud de sus propios intereses y sin velar por el desarrollo de la educación como base donde se sustenta el futuro del país.

En tercer lugar, las medias tomadas desde la pandemia han afectado al sistema educativo en especial a su metodología que pasa de ser presencial a online provocado una dilatación de la denominada brecha digital, y actualmente con el uso de la IA. Por lo que esta situación de

adaptación tanto para docentes, discentes y familias hace que la nueva disciplina de la EpD quede en un segundo lugar.

En cuarto lugar, es necesario favorecer medidas que permitan ordenar las diferentes etapas educativas de modo que los centros educativos puedan ser agentes activos en la creación de una respuesta educativa eficaz, dotar a los centros de un reparto de un porcentaje de tiempo escolar propio, y evitar que la sobrecarga de contenido.

En quinto y último lugar, la falta de un desarrollo sostenible y respetuoso con todos los seres humanos se alza como modelo hegemónico dentro de las sociedades actuales, donde no importa el proceso sino el resultado.

Creemos que para que la EpD llegue a las aulas es necesario incidir en los grupos colectivos encargados de velar por la educación de los menores y como futuros ciudadanos responsables y comprometidos con el mundo, cuyo punto de partida está en la formación inicial del profesorado universitario de Ciencias de la Educación.

## VII. Referencias bibliográficas

- Ábrego, M. A. G. D. (2023). *La agenda 2030 para el desarrollo sostenible desde el enfoque universal de los derechos humanos*. [https://coordinacioneditorialfacultaddderecho.com/assets/la\\_agenda\\_2030\\_para\\_el\\_desarrollo\\_sostenible\\_desde\\_el\\_enfoque\\_universal\\_de\\_los\\_derechos\\_humanos.pdf](https://coordinacioneditorialfacultaddderecho.com/assets/la_agenda_2030_para_el_desarrollo_sostenible_desde_el_enfoque_universal_de_los_derechos_humanos.pdf)
- Abril Stoffels, R. (2013). *La mayor gloria no es caer, sino levantarse*. Levante, p. 15.
- Aramburuzabala, P.; García, R.; y Elvias, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros. Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar. En: M.C. Pérez-Fuentes y M.M. Molero (Coords.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Argibay, M., y Celorio, G. (2005): *La Educación para el Desarrollo*, Vitoria: Hegoa, p. 51.
- Argibay, M., & Celorio, G. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global: debates y desafíos*. Hegoa.
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A Pedagogy for Global Social Justice*. Routledge.
- Cucarella Galiana, L. A. (2023). *Paz, justicia e inclusión: objetivos de desarrollo sostenible en derechos humanos*. Tirant Lo Blanch. 1ª ed.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

De Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora* (Vol. 1). Intermón Oxfam Editorial.

*European Innovation Scoreboard* (2023). *Country profile Spain*. Project for the European Commission, Directorate-General for Research and Innovation under Framework Contract N° 2018/RTD/A2/OP/PP-07001-2018 Lot 2 (EDAR) The European Innovation Scoreboard report and annexes, and the indicators database are available at: [https://research-and-innovation.ec.europa.eu/statistics/performance-indicators/european-innovationscoreboard\\_en](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/statistics/performance-indicators/european-innovationscoreboard_en)

Herrera, B. M. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura. *Pensamiento matemático*, 7(1), 75-92.

Hernández, L. Y. C. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: revista de estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 150-160.

Krause, J. (2010). European Development Education Monitoring Report «DE Watch». DEEEP, Brussels. <https://library.concordeurope.org/record/1043/>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

Manos Unidas. (11 de febrero de 2021). *Juntos lo conseguiremos*. Manos Unidas. <https://www.manosunidas.org/delegacion/valladolid/noticia/juntos-lo-conseguiremos>

Manos Unidas (2023). Informe de Transparencia y Buenas Prácticas elaborado por Fundación Lealtad en octubre de 2023 con cuentas auditadas de 2021.

Martínez-Celorrio, X. (2016). *Movilidad social y educación en España. En Simposio presentado en—Xarxa de referencia en economía aplicada* (Vol. 24).

Martínez, PC y Miranda, LPR (2023). La inteligencia emocional, modelos para su desarrollo. Segunda parte: Modelo de Daniel Goleman. *Revista Reforma Siglo XXI*, 29(114), 45-46.

Martínez-Scott, S., Monjas-Aguado, R., & Torrego-Egido, L. (2019). Development Education in European Rural Areas: The Work Done by NGOs. *Revista Iberoamericana De Estudios De Desarrollo. Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(2), 70–85. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_reid/iids.367](https://doi.org/10.26754/ojs_reid/iids.367)

Meneses, C. (2016). PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (1). Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4997>

Mesa. (2000). *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid.* Dirección General de Cooperación y Voluntariado.

Naciones Unidas (2024). *Informe de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.*  
[https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2024\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2024_Spanish.pdf)

Naciones Unidas, A/69/700. *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030 Hacia una estrategia Española de Desarrollo Sostenible.* Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica y el Caribe Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.

Scharffs, BG, Blake, L., Farnsworth, K., Hinckley Lesan, H. y Richardson, M. (2023). La belleza que esconden los hombres: Eleanor Roosevelt sobre la dignidad humana. *La revisión de la fe y los asuntos internacionales*, 21(4), 6-14.

UNESCO (2015). Actas de la Conferencia General, 38<sup>a</sup> reunión, París, 3 - 18 de noviembre de 2015, v. 1: Resoluciones. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243325\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243325_spa)

Uzcategui, H. (2023). ¿ Sustentable o Sostenible? Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.[https://www.academia.edu/102534659/UNIVESIDAD\\_CAT%C3%93LICA\\_ANDR%C3%89S\\_BELLO\\_VENEZUELA\\_SUSTENTABLE\\_O\\_SOSTENIBLE](https://www.academia.edu/102534659/UNIVESIDAD_CAT%C3%93LICA_ANDR%C3%89S_BELLO_VENEZUELA_SUSTENTABLE_O_SOSTENIBLE)

## **Capítulo 3. Preguntar para entender: fomento de la comprensión lectora por medio de las TIC y la técnica de la pregunta**

**Violeta Elizalde Jiménez**

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

**Angélica Soledad Esquivel Elías**

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

**Laura Alejandra Trujillo Murillo**

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

**María Alicia Esquivel Elías**

Universidad Autónoma de Aguascalientes

### **I. Introducción**

Tomando en cuenta el plan y programa de estudios 2018 y su relación con la metodología activa de inmersión temática, se menciona que cuando los alumnos y alumnas se sumergen en un ambiente de aprendizaje inmersivo, generan un interés genuino por aprender y desarrollan competencias comunicativas (SEP, 2018, p. 224). Es decir, resulta importante implementarla, ya que el estudiante, por su cuenta, adquirirá y desarrollará los conocimientos establecidos sin darse cuenta.

En relación con el objeto de estudio de este documento, que es la comprensión lectora, se menciona que es importante desarrollar “autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas sociales, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos” (SEP, 2018, p. 164). Esto guarda relación con la construcción de significados, ya que, para que el alumno exprese y produzca un texto, es necesario el desarrollo de la comprensión lectora.

El docente debe propiciar espacios donde se desarrolle la lectura y escritura para que los estudiantes adquieran el nivel crítico, es decir, el último nivel de la comprensión lectora. Así, de manera autónoma, podrán interpretar y producir textos, como se menciona en el programa de estudios. Sin embargo, este proceso requiere que, en un primer momento, los niños y niñas de los primeros grados de primaria, así como aquellos estudiantes que aún no lo poseen, adquieran el nivel literal. Esta contribución también tiene soporte en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), ya que se encuentra plasmada en dicho documento.

Ahora bien, para lograr las lecciones aprendidas dentro del aula, es fundamental el conocimiento pedagógico del docente. Por ello, es de gran ayuda la metodología de inmersión temática, definida como “un conjunto de métodos que componen un trabajo flexible, que, a partir de los intereses y las posibilidades del alumno y alumna, enriquece el aprendizaje” (Lacueva, 2015, p.2). Este diseño permite la combinación de lo empírico con lo científico, generando un aprendizaje basado en los intereses del alumno y alumna, y fomentando un nivel crítico. De aquí surge su vital importancia. En definitiva, todo ello se relacionará con la técnica de la pregunta, en

sintonía con la herramienta de Jeopardy, que se utilizará durante el desarrollo de este documento.

## **II. Método**

La metodología activa de inmersión temática consiste en incluir “reflexiones éticas, consideraciones estéticas y expresión de emociones. Y, lo que es muy importante, se manifiesta como una perspectiva desde fuera de las disciplinas, que las utiliza para la reflexión y la acción del ciudadano crítico” (Lacueva, 2015, p.2). Esta se implementará para el logro de la comprensión lectora en el nivel literal con ayuda de la técnica de la pregunta en conjunto con la herramienta de Jeopardy.

## **III. Resultados**

Para su implementación se relacionaron 3 contenidos de diferentes campos del saber, durante su implementación se obtuvieron los siguientes resultados en cada una de sus etapas, por medio del tema y producto a lograr sobre obras teatrales.

### **3.1 Método globalizado de inmersión temática**

En esta fase, ¿de dónde surgen los temas? Se incluyen actividades de experiencias exploratorias o desencadenantes que “surgen de las actitudes de los alumnos, ideas y lo que el docente propone” (Lacueva, 2015, p.3). Al mostrar un fragmento de video de la obra de teatro “La ratita presumida”, se obtuvieron las siguientes respuestas:

*Ao. Pedro: ¿Qué es maestra?*

*Ao. Yonatan: Una obra de teatro*

*Ao. Rene: ¿Cómo se hace maestra?*

En las respuestas sugeridas por los estudiantes se logra rescatar que existe un interés y novedad sobre el nuevo tema a tratar, ya que les interesa conocer, ¿en qué consiste?, ¿cómo se hace? y ¿qué es una obra de teatro?

En la segunda fase ¿Qué sabemos del tema? se pueden incluir “actividades exploratorias vinculadas con el tema, de manera que los estudiantes puedan asomarse al mismo, y confirmar que de verdad les interesa para realizar una Inmersión temática” (Lacueva, 2015, p.3). De manera grupal se expusieron algunas ideas en el pizarrón sobre lo que les comenzaba a interesar a los alumnos y alumnas sobre el tema de obras de teatro para iniciar a desarrollar la inmersión temática, donde se enmarcan cuatro principales ideas que fueron constantemente repetidas por los infantes y donde se les solicitó que pasaran a darlas a conocer, ellos expresaron lo siguiente; cómo le hacen par que les salga todo bien (respuestas de dos estudiantes), cómo le hacen para conseguir material (cuatro infantes), cómo le hace el narrador para que no se le olviden las cosas

y cómo le hacen para los lugares (ocho estudiantes), estas son producciones que provienen de manera directa de las alumnas y alumnos.

Mientras que en la tercera fase ¿Qué queremos saber del tema?, “los estudiantes se organizan en equipos para investigar un subtema escogido por ellos. De esta manera, toda la clase trabaja en un mismo gran tema, pero no todos los alumnos investigan exactamente lo mismo” (Lacueva, 2015, p.4). El hecho se puede rectificar en la segunda parte del esclarecimiento de las actividades, donde a partir de la organización en equipos de 4 personajes según lo que cada uno eligiera del subtema de obras de teatro (personajes, guion, escenografía, música) tomando en cuenta lo qué les gustaría conocer y ampliar, de las obras de teatro, se reunieron, para realizar la actividad. “Incluya en este momento actividades exploratorias vinculadas con el tema, de manera que los estudiantes puedan asomarse al mismo, y confirmar que de verdad les interesa para realizar una Inmersión temática” (Lacueva, 2015, p.4). Es decir, de manera personal cada estudiante dio a conocer a través de su elección el tema y equipo sobre lo que le interesaba conocer a profundidad, donde 3 alumnos y alumnas eligieron el subtema de público, 2 el escenario, 4 el guion, 4 escenografía y 3 música. En este momento también se trabajó la trasversalidad con socioemocional (expresarse a través del dialogo) y la diversidad lingüística en español, pero también con la música tradicional del Estado de Aguascalientes lo que permite nuevamente llevar a la transversalidad en su parte final de la sesión con la asignatura de artes, al incluir dentro de las categorías seleccionadas, hojas de trabajo sobre estos temas y vinculando el conocimiento. Finalmente se concluye con una actividad auto instruccional característica esencial de la inmersión temática “posibilitan a cada estudiante avanzar a su propio ritmo y, en ocasiones, siguiendo caminos diferentes, en el dominio de procedimientos y conceptos” (Lacueva, 2015, p.5).

Continuando con la fase ¿Dónde podemos buscar información? establece que la fase consiste en “acudir a algún sitio que nos de información confiable sobre lo que queremos saber” (Lacueva, 2015, p.4). Es apreciable como se entregó de manera individual una ficha informativa a cada estudiante con información general sobre el tema, donde su única tarea consistía en rescatar la información que los alumnos y alumnas consideraran valiosa para ampliar la comprensión sobre el subtema por medio de una lectura independiente, sobre lo que cada uno de manera individual había elegido y que al final al darlos a conocer todos se complementaría la información, esto abona a la fase debido a que por medio de la lectura el infante ampliará su conocimiento sobre el subtema elegido agregando algunos puntos a su comprensión.

Contar con este tipo de información en la recta final contribuyó, por medio de la estrategia de comprensión lectora de la pregunta, a que el estudiante rescatara información significativa y valiosa para el dominio del subtema elegido. “Se atendió al reconocimiento de la información explícita de los textos mediante situaciones orientadas a identificar detalles, secuenciar los sucesos y hechos de manera cronológica, captar el significado de palabras y oraciones y recordar detalles y pasajes del contenido” (Gutiérrez, 2019, p.5). Es decir, se rescató información de manera textual sobre el contenido de la ficha informativa.

Esto, a su vez, contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en el nivel literal. “En el nivel literal, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto” (Castro et al., 2017, p.2). Debido a que en estudios previos los estudiantes del primer ciclo de primaria aún no presentaban el dominio de este nivel, a través del uso de la técnica del periodista —que implica rescatar ideas textuales y precisas de un texto a través de una pregunta abierta— se logró una contribución significativa en los estudiantes.

**Figura 1.**

*Evidencia con nivel bajo de la comprensión lectora*

Tema	¿Qué dice el texto?	¿Qué fue lo más importante que entendí?
Avion	<p>es el que dice esto corador X</p>	<p>el gion tiene lo que dice en la otra persuasos</p>

*Nota: Producción con nivel deficiente.*

Dentro de las dos preguntas especificadas haciendo uso de la estrategia de la pregunta, la primera que estaba relacionada a información textual de la ficha informativa, esta contestada de manera incorrecta con información que forma parte del guion (no del todo desvinculada).

**Figura 2.**

*Estrategia con nivel medio de la comprensión lectora*

Tema	¿Qué dice el texto?	¿Qué fue lo más importante que entendí?
MUSICA	<p>Alienturas emociones de la audiencia</p>	<p>es un elemento clave que completa la ambientación</p>

Información presentada de manera textual correctamente.

Da a conocer lo que comprendió haciendo uso de palabras textuales del texto original.

*Nota: Comprensión lectora medianamente.*

La estrategia de lectura correspondiente al nivel medio, tomando en cuenta el nivel literal, permite observar cómo el niño y la niña identifican los significados correctos del texto al seleccionar un fragmento relacionado con el subtema elegido (en este caso, la música). Además, cuando los estudiantes explican lo que han entendido, se puede apreciar que sus respuestas están alineadas con el contenido textual de la ficha informativa, utilizando palabras relacionadas con el significado, como “ambientación”. Este tipo de producciones corresponde a la mayoría del grupo, que equivale a 8 infantes.

**Figura 3.**

*Evidencia con nivel alto de la comprensión lectora.*

Tema	¿Qué dice el texto?	¿Qué fue lo más importante que entendí?
Personajes - JCs	<p>Personajes son 195 personas protagonistas de 19 historias.</p> <p><i>(F)</i></p>	<p>Personajes son 195 personas protagonistas de 19 historias. y son interpretadas por los actores es posible que un actor interprete a mas de un personaje asumiendo el rol y vestuarios diferentes entre si</p>

*Nota: Producción con el nivel de logro deseado.*

En la evidencia, es apreciable cómo se rescata de manera textual el significado completo de la respuesta a la primera pregunta, la cual se encuentra explícita en la ficha informativa. Mientras tanto, en la respuesta a la segunda pregunta, los estudiantes comienzan a realizar pequeñas inferencias, semejantes a un parafraseo, sobre el significado del texto (personajes). Esto nos indica que el niño se ha apropiado del nivel literal y está listo para avanzar al nivel inferencial, ya que hace pequeñas inferencias superficiales sobre lo que significan los personajes para él, mencionando frases como “interpretan personajes”, “formas de representación”, “interpreta a más de un personaje” y “personajes protagonistas”. Poco a poco va comprendiendo la importancia de su tema de interés (personajes) dentro de las obras teatrales. Este tipo de evidencias corresponde a la producción de tres infantes, quienes logran identificar, extraer y expresar la información textual de su ficha informativa y, además, realizar un parafraseo sobre el contenido del texto.

González (1996) señala que las TIC son el conjunto de herramientas tecnológicas que han mejorado y eficientizado los procesos y productos derivados de hardware y software. En este caso, se están utilizando las TIC a través del juego de Jeopardy, cuya implementación requiere el uso de una computadora para manipular los movimientos y ejecutar el juego de manera grupal, utilizando también la técnica de la pregunta.

**Figura 4.**

Juego Jeopardy con la implementación de técnica de la pregunta.



*Nota: Momento en que se llevaron a cabo las preguntas por medio de Jeopardy.*

Durante la implementación, el juego Jeopardy sirvió para socializar la actividad y evaluar el nivel de logro de los alumnos al fortalecer sus conocimientos. Resultó ser dinámico, divertido, significativo y novedoso, ya que los estudiantes no estaban familiarizados con la tecnología.

A Aos: Por 60

Ma: ¿Cuándo el lobo persigue a la caperucita, es un ejemplo de? Inciso A: escenario, B: Actores o C: Escena. ¿Qué es Yonatan? Si cambia de color es correcta si no es incorrecta

Ao. Yonatan: Escena

Ma: /Pulsa la opción y cambia de azul a naranja/ Correcta

A Aos: Si /emocionados/.

En el fragmento de registro anterior, se puede apreciar cómo, además de recibir retroalimentación para esclarecer el tema y lograr el nivel literal, los estudiantes seleccionaban frecuentemente la respuesta correcta basándose en lo leído en la ficha informativa. Esto enriqueció aún más la información. Se percibió el interés y la motivación de los niños y niñas, quienes se mostraban emocionados cuando ganaban (como se observa en el fragmento de registro) y también interesados en conocer el contenido de la pregunta e indicar la respuesta correcta. Por tal motivo, la estrategia de la pregunta en sintonía con el juego Jeopardy es funcional, ya que no solo ayuda a alcanzar el nivel literal, sino que, si se implementa adecuadamente, puede también llevar al nivel inferencial o a sus principios, como ocurrió con los tres estudiantes.

### 3.2 ¿Qué actividades de investigación podemos realizar?

“Es necesario combinar la investigación documental con la empírica” (Lacueva, 2015, p.4). En este caso, se incorporó la investigación empírica mediante la indagación de obras de teatro populares y conocidas por algunos niños de la escuela primaria, ya sea por su preferencia personal o por su comunidad, ya que la investigación documental se había realizado previamente con la ficha informativa.

*Ma: ¿Qué información les dieron sus compañeros?*

*Ao. Pedro: De la caperucita roja*

*A Aos: Si*

*Ma: ¿Qué decían sus compañeros? /interesada/*

*Ao. María: Que se la iba a comer el lobo porque se portó mal y el lobo se vistió de la abuelita, pero lo hacharon de la casa, de la abuelita*

*Aa. Elisa: Caperucita es el personaje*

Al contrarrestar la información empírica, es decir, la que los estudiantes poseen sin comprobación, como lo que les contaron sus compañeros sobre la obra de teatro de

“Caperucita Roja”, se facilita una comprensión profunda y ejemplificada del tema. Por ejemplo, cuando la alumna Elisa reconoce que “Caperucita Roja” es un personaje, esta información científica fue previamente adquirida a través de la ficha informativa (fuente confiable), lo que le permitió identificar que se trataba de un personaje y no de otro elemento de las obras de teatro. A su vez, María complementa la idea al describir las acciones del lobo y la abuelita, lo que ayuda a Elisa a formular su conclusión. El contraste y la comparación de los dos tipos de investigación enriquecen las reflexiones de los alumnos, mejorando así sus conclusiones, como se observó en este caso.

### 3.3 ¿Cómo podemos comunicar lo investigado?

“Se refiere a cualquier actividad que dé a conocer a los demás nuestro producto final” (Lacueva, 2015, p.5). En este caso realizar por medio de una obra de teatro donde se expresen los conocimientos formados en el transcurso de la planeación y el análisis final de la investigación documental y empírica, que formaron al final los estudiantes.

**Figura 5.**

*Comunicación de lo investigado.*



*Nota: Puesta en práctica de la obra de teatro.*

Para comunicar y dar a conocer el conocimiento desarrollado a lo largo de las dos semanas previas sobre las obras de teatro, se invitó a algunas madres de familia a asistir a la representación de las obras “Hansel y Gretel” y “Los tres cochinitos”, interpretadas por sus hijos. Estas obras habían sido comprendidas, trabajadas y exemplificadas durante cada clase, abordando las partes que las conforman y su función. Así, los estudiantes demostraron lo aprendido mediante la práctica.

**Figura 6.**

*Evaluaciones de los alumnos de primer y segundo grado.*

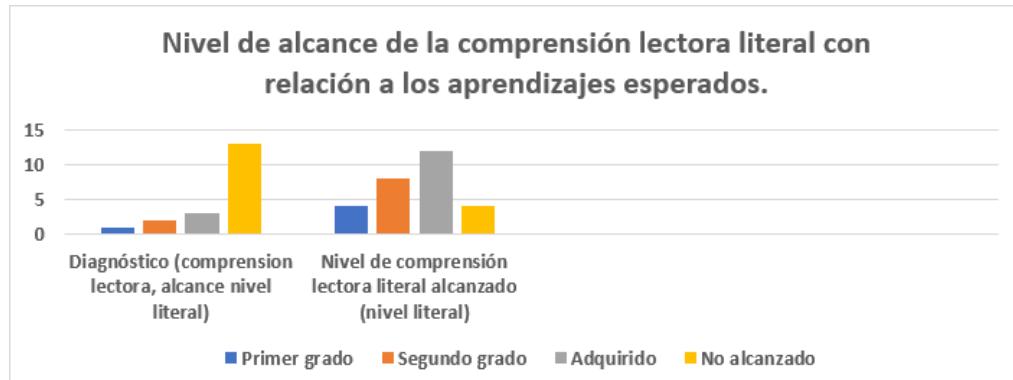
5.	Martínez Marmolejo Rene	1	1	1	2	1	3	2	3	3	17
6.	Pedroza Moreno Eliza Guadalupe	1	1	1	2	1	3	3	3	3	18
<b>Segundo grado/Criterios</b>											
No.	Nombre del alumno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
1.	Delgado Fuentes Fernanda Michelle	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27
2.	Delgado Medrano Sergio Josafat	3	3	3	3	3	3	3	3	2	26
3.	Flores Moreno Jonathan	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27
4.	Flores Muñoz María José	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27

Nota: Evaluaciones realizadas a los alumnos.

Los resultados obtenidos mediante la rúbrica revelan el logro alcanzado por los estudiantes en los aprendizajes esperados durante las dos semanas en las asignaturas de Lengua Materna (Español), Educación Socioemocional y Artes. La mayoría de los estudiantes obtuvo un puntaje de 27, que es la puntuación más alta, lograda por 8 de ellos. Esto indica que los aprendizajes esperados y la estrategia aplicada fueron funcionales, ya que representa a la mayoría del grupo. Tres estudiantes obtuvieron 26 puntos, lo que sugiere un buen nivel de logro, mientras que tres estudiantes obtuvieron 18 puntos, situándose en un nivel bajo. Finalmente, dos alumnos lograron 17 puntos, que es el puntaje mínimo. Sin embargo, este puntaje no está por debajo de los 13.5 puntos, que indicaría un nivel muy bajo y una falta de comprensión significativa. En general, estos resultados indican un buen nivel de aprovechamiento entre los estudiantes.

**Figura 7.**

*Tabla comparativa del nivel de comprensión lectora*



Nota. Nivel de alcance comparativo del logro del alcance de la comprensión lectora en el nivel literal.

Cuando se realizó el diagnóstico, se descubrió que 3 de los 16 estudiantes dominaban el nivel literal de la comprensión lectora, lo que equivale al 18.75% del grupo. Tras implementar la estrategia de la pregunta en sintonía con el juego tecnológico de Jeopardy, la metodología activa de inmersión temática, y los aprendizajes esperados en las asignaturas de Educación Socioemocional, Artes y Lengua Materna (Español), se observó un avance significativo. Ahora, 12 de los 16 alumnos (75%) dominan el nivel literal de comprensión lectora, en contraste con la situación problemática identificada en el PEMC. Esto indica que la estrategia aplicada fue efectiva y significativa para mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

#### **IV. Discusión y conclusiones**

Durante la segunda jornada de prácticas, realizada en junio de 2023, se pudo identificar que, gracias al desempeño de los estudiantes, se logró el nivel literal de comprensión lectora a través de la estrategia de la pregunta. Solo 3 de los 16 infantes no alcanzaron el nivel de logro esperado, conforme a lo postulado por autores como Solé (1992). Sin embargo, queda pendiente resolver si esta estrategia permitirá avanzar al siguiente nivel de comprensión lectora. ¿Será posible ayudar a los estudiantes que con la técnica de la pregunta avanzan al nivel crítico?

La metodología activa de Inmersión temática, como indica Lacueva (2015, p.13) “superá algunas insuficiencias o errores de pasados intentos en la innovación educativa: el empirismo, el supuesto redescubrimiento infantil de leyes y principios científicos, la artificiosidad contextual y el papel de los docentes de aula como simples ejecutores de instrucciones externas”. Esta metodología permite avanzar en el conocimiento del estudiante, utilizando elementos clave como el interés del infante, el método empírico y el método científico, promoviendo así el desarrollo y estimulación del aprendizaje del alumno. A través de diversos mecanismos, adaptados al ritmo y los intereses del estudiante, se facilita el logro y el alcance de los objetivos de acuerdo con sus capacidades. Esto se reflejó en el avance de 8 estudiantes que lograron el nivel literal de comprensión lectora mediante la técnica de la pregunta, y en los 3 estudiantes que no solo alcanzaron este nivel, sino también el inferencial. La metodología permite trabajar más de 3 asignaturas simultáneamente a través de la transversalidad, sin que el estudiante lo perciba, lo cual facilitó un avance significativo en la comprensión lectora en el primer ciclo, una dificultad principal identificada en el PEMC. Uno de los retos en las próximas prácticas será lograr alcanzar el nivel inferencial.

En cuanto a la metodología de Inmersión temática y el objeto de estudio, que es la comprensión lectora, se concluye que la principal fortaleza es la implementación de la técnica de la pregunta a lo largo de los 6 pasos propuestos en la inmersión temática. Esta técnica puede ser aplicada en cualquier fase, según las necesidades del docente. Sin embargo, el área de oportunidad radica en desarrollar de manera efectiva la transversalidad con más de 3 asignaturas, dado que el diseño y la relación de estas resultan desafiantes. Además, la integración adecuada de las TIC, especialmente con alumnos con poco acceso a estas herramientas, resulta ser significativa y motivadora para los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Benoit Rios , C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de investigación educativa*, 11(2), 95-115.
- Caride, J. A. (2015). De la pedagogía social como educación, ala educación social como pedagogía. *Scielo*, 37(148), 4-11, [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200016](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016)
- Castro, S., Perez Salas , & Cortina, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. *Revista Internacionl de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXVII(2), 73-114, <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456039005.pdf>
- Cieza, W. P. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 12., <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1268>
- Ferreiros, M. A., Gil, S., & Deaño, M. (2020). Investigaciones sobre lectura. *Crossref*, 1(15), 46-63.
- Gordillo, A., & del Pilar, M. (2009). Los niveles de la comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprnsión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagogicas*, 53(1), 13.
- Gordillo, A., Restrepo, A., & Becerra, J. (2012). Comprensión lectora y concepciones de estudiantes universitarios sobre enunciados matemáticos. *Zona proxima*, 1(17), 2-23.
- Gutierrez, R., & del Olmo, M. T. (2019). Mejora de la comprensión lectora mediante la formulación de preguntas tipo test. *Revista investigaciones sobre lectura*(11), 93-104.
- Kpling, R. (2005). La pedagogía de la pregunta: Una contribución para el aprendizaje. *Scielo*, 9(28), 8-15.
- Lacueva, A. (2015). Ciencia y tecnología para todos: inmersiones temáticas. CUV.
- Mantilla Falcon, L., & Barrera, H. (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior de Ecuador. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 17(1), 142-163.
- Misari, A. (2023). Comprensión lectora y su relacion con los niveles de competencia comunicativa. *Scielo*, 22(1), 15.
- Moyon, E. G., Sanpedro, W. P., Hernandez , O. A., & Montero, I. S. (2021). Desarrollo de la competencia linguistica a traves de juegos educativos. *Revista Social Fronteriza*, 3(4), 21.

Quintero, R., Magda, Y., & Vela, G. (2016). Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios. *Archivo onefile de gale*, 18(32), 33.

SEP. (2018). Aprendizajes clave para la educación integral. SEP.

SEP. (2018). Trabajo docente y proyectos de mejora escolar. SEP.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. GRAO.

## Capítulo 4. Análisis de la circunstancia agravante de discriminación por razones de género regulada en el art. 22. 4<sup>a</sup> del Código penal español<sup>11</sup>

Manuel José García Rodríguez

Universidad Pablo de Olavide

### I. Introducción

A través de este capítulo, pretendemos analizar las distintas claves a considerar para realizar una correcta aplicación, en la práctica forense, de la circunstancia agravante genérica de discriminación por razones de género, regulada en el art. 22.4<sup>a</sup> de nuestro Código Penal (CP). Esta circunstancia fue introducida con la reforma llevada a cabo por la Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, que modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. Y su incorporación, según lo declarado en el Preámbulo (XXII) de la reforma, se justifica por la necesidad de entender el género de conformidad con lo establecido en el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica. Pues este convenio, aprobado en Estambul por el Comité de Ministros el 7 de abril de 2011, y ratificado por España el 18 de marzo de 2014, lo define en su art. 3.c) como “los papeles, comportamientos o actividades y atribuciones socialmente construidos que una sociedad concreta considera propios de mujeres o de hombres”, considerando que el género puede constituir un fundamento de acciones discriminatorias distinto de la referencia al sexo.

No obstante, el citado art. 22. 4<sup>a</sup> CP, aunque sin afectar directamente a la regulación de la agravante de discriminación por razones de género, ha sido posteriormente objeto de otras dos reformas llevadas a cabo por la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, y por la Ley Orgánica 6/2022, de 12 de julio, complementaria de la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. De manera que, con arreglo a su actual redacción, en él se dispone que son circunstancias agravantes:

Cometer el delito por motivos racistas, antisemitas, antigitanos u otra clase de discriminación referente a la ideología, religión o creencias de la víctima, la etnia, raza o nación a la que pertenezca, su sexo, edad, orientación o identidad sexual o de género, razones de género, de aporofobia o de exclusión social, la enfermedad que padezca o su discapacidad, con independencia de que tales condiciones o circunstancias concurran efectivamente en la persona sobre la que recaiga la conducta.

A partir de esta regulación, y tras valorar positivamente la labor realizada por el legislador español para reflejar en las normas penales los cambios registrados en los valores sociales para promover una mayor protección y defensa de los derechos individuales (Marín de Espinosa, 2018), nos centraremos en aquellos aspectos que han incidido en la aplicación e interpretación

<sup>11</sup> Trabajo de investigación realizado en el marco del Grupo Interuniversitario e Interdisciplinario de Investigaciones sobre la Criminalidad GI<sup>3</sup>CRIM (SEJ 678).

de la agravante de discriminación por razones de género. El objetivo es delimitar su fundamento, su ámbito de aplicación tanto subjetivo como objetivo para determinar los casos en que puede ser apreciada, y la compatibilidad de esta circunstancia con la agravante de discriminación por razón de sexo y la de parentesco, con las que posee puntos en común. Y para este análisis, partiremos del estudio de la jurisprudencia de nuestro Tribunal Supremo y del examen de la doctrina que se ha pronunciado sobre estos extremos durante los últimos años.

## **II. El fundamento para la aplicación de la agravante por razones de género**

Al hilo de lo dicho, la primera cuestión que será objeto de análisis girará en torno a cuál es el fundamento de esta agravante genérica. Sobre esto, podemos distinguir diferentes posicionamientos en la doctrina científica, a los que la jurisprudencia de nuestro alto tribunal también ha prestado especial atención, observándose, como se verá en las siguientes líneas, una evolución en las tesis que inicialmente había mantenido.

Así, en el plano doctrinal, Seoane y Olaizola (2019) se han mostrado partidarias de una objetivación para la aplicación de la agravante de discriminación por razones de género, entendiendo que no se debe exigir la prueba de un ánimo específico en el sujeto activo, al considerar que la motivación subjetiva del autor debe quedar relegada a un segundo plano, siendo relevante la peligrosidad objetiva que su conducta pueda generar. Razón por la cual no será necesario acreditar los motivos, las razones o los móviles que conduzcan al autor a cometer el delito. Y en la misma línea se manifiesta Gómez (2021), al señalar que no se debería depender tanto del elemento subjetivo en la aplicación de la agravante de género por dos razones: en primer lugar, por cuestiones probatorias, ya que es frecuentemente difícil demostrar que en el fuero interno del sujeto activo se halle una determinada educación o construcción social que conlleve que la mujer sea inferior a él; y en segundo lugar, desde un punto de vista más dogmático, porque nos situaríamos en un claro ejemplo de lo que constituiría un Derecho penal de autor.

Sin embargo, otras autoras en la doctrina se han mostrado a favor de la posibilidad de subjetivizar el fundamento de esta agravante, entendiendo que, por más que a la misma se le haya tratado de otorgar una fundamentación objetiva, ésta no podrá ser de aplicación automática, siendo preciso constatar que, en el caso concreto, la actuación del hombre constituye una manifestación de discriminación (San Millán, 2019). Y en el mismo sentido, se pronuncia Marín de Espinosa (2018), al afirmar que, para apreciar este motivo discriminatorio, se requiere de un estudio minucioso que permita deducir de los actos externos, que el hecho se ha cometido por este motivo de género.

Una posición a la que también se suma Rueda (2018), quien, criticando la objetivación de esta agravante, que se deduce de los últimos pronunciamientos de nuestro alto tribunal, ha señalado que si el Tribunal Supremo para aplicar la circunstancia agravante del artículo 22.4 del Código Penal, con carácter general, exige demostrar caso por caso que la motivación racista o discriminatoria haya sido el móvil principal del delito que pretende agravarse y que aquella motivación sea la determinante para cometer el delito, no resulta coherente que prescinda de

este requisito en la aplicación del concreto apartado referido a la discriminación por razones de género.

Pues bien, como afirmamos al principio del apartado, este debate sobre el fundamento al que obedece la aplicación de la agravante de género, también se ha trasladado a la jurisprudencia de nuestro Tribunal Supremo, en la que podemos comprobar una evolución en las posiciones que, inicialmente por ella, se habían mantenido. Así en la STS 420/2018, de 25 de septiembre, que fue la primera que abordó específicamente la aplicación de esta circunstancia, sostuvo en su fundamento de derecho primero (FD 1º.4) que, “la acreditación de una determinada personalidad en el acusado no puede justificar, por sí misma, en ningún caso, la aplicación de la agravante, pues debe rechazarse cualquier aproximación a un derecho penal de autor, que conduciría a sancionar al sujeto por cómo es y no por lo que ha hecho, como exige un derecho penal basado en la culpabilidad”.

Dado que, como ya señaló Alcale (2006), antes de la inclusión de esta agravante en el CP, considerar exclusivamente el móvil del autor nos llevaría de nuevo al camino del derecho penal de autor, lo que sería totalmente reprochable al carecer de fundamentación en el Derecho penal español. Para, a continuación concluirse, en la sentencia anteriormente citada (FD 1º.2), que esa agravación de la pena no únicamente sería procedente “en los casos expresamente contemplados en las descripciones típicas de la parte especial, en las que la razón de la agravación ya viene contemplada en el tipo, sino en todos aquellos otros casos en los que la discriminación por esas razones, basadas en la intención de dominación del hombre sobre la mujer, que dentro de las relaciones de pareja es considerada por el autor como un ser inferior, vulnerando, por lo tanto, su derecho a la igualdad, aparezcan como motivos o móviles de la conducta”.

Tesis que tuvo continuidad en la STS 565/2018, de 19 de noviembre, donde se profundiza en el fundamento subjetivo de la agravante de género, al considerar necesario que concurra en el autor del delito un ánimo de mostrar su superioridad frente a la víctima mujer y demostrarle que es inferior por el mero hecho de serlo. Al determinar en su FD 8º, que el fundamento de esta circunstancia “se ubica en la mayor reprochabilidad que supone que el autor cometa los hechos contra una mujer por el mero hecho de serlo y en actos que implican, o llevan consigo, actos que evidencian un objetivo y fin de sentirse superior a la misma [...], en el entendimiento para el agresor de la necesidad de sumisión y obediencia, que lleva a sentir a la víctima ser una pertenencia o posesión en ese momento del agresor, llegando a desconocerse las condiciones de igualdad que entre todos los seres humanos debe darse y presidir las acciones de los unos con los otros. Con ello, a los elementos ya expuestos de dominación y machismo en el acto ilícito penal, añadimos el de la desigualdad en los actos que lleva consigo el sujeto activo del delito sobre su víctima”.

No obstante, el sentido de la jurisprudencia recién comentada, dio un giro tras la STS 99/2019, de 26 de febrero, cambiando la tesis mantenida hasta el momento. Pues partiendo de que los tipos penales afectados por la LO 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, y la agravante de discriminación por razón de género poseen el mismo fundamento, considera que, si aquellos no exigen la apreciación de un determinado

elemento subjetivo del injusto, tampoco este podrá ser exigido en el caso de la agravante de género. No siendo necesario por tanto, acudir en sede probatoria a verificar una voluntad, intención o propósito de dominación por parte del varón sobre la mujer, si bien, no es menos cierto que para apreciar la agravante habrá de probarse caso por caso la situación de dominación o asimetría entre el varón-agresor y la mujer-víctima (Gordon, 2020).

A partir de lo cual, la referida sentencia en su FD 3º, afirma que bastará “para estimarse aplicable la agravante genérica [...] que el delito se entienda como manifestación objetiva de la discriminación característica de la misma. Y, en lo subjetivo, bastará la conciencia de tal relación unida a la voluntad de cometer el delito de que se trate”.

Estando de acuerdo con Alcale (2019) en que esta interpretación en clave objetivista de la agravante de género se ve favorecida por la definición del Convenio de Estambul, al enfatizar dos características de la violencia contra las mujeres por razón de género: “toda la violencia contra una mujer por el hecho de serlo (que encierra ese elemento subjetivo que se manifiesta en muchos casos) y aquellas modalidades de violencia que afectan a las mujeres de manera desproporcionada”. Que, a nuestro juicio, estaría además ahora reforzada y encontraría sustento en la definición de la violencia contra las mujeres que ofrece el art. 3 de la recién aprobada Directiva (UE) 2024/1385 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de mayo, sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. Al describirla como “todo acto de violencia de género dirigido contra una mujer o una niña por el hecho de ser mujer o niña, o que afecte de manera desproporcionada a mujeres o niñas, que cause o sea probable que cause daños o sufrimientos de naturaleza física, psicológica o económica, incluidas las amenazas de realizar tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”.

Una interpretación en clave objetivista de la agravante que se ha mantenido en posteriores pronunciamientos de la jurisprudencia de nuestro Tribunal Supremo, destacando, entre otras, la STS 23/2022, de 13 de enero, al afirmar en su FD 3º que la circunstancia “no requiere de un elemento subjetivo específico entendido como ánimo dirigido a subordinar, humillar o dominar a la mujer [...] pero sí que objetivamente, prescindiendo de las razones específicas del autor, los hechos sean expresión de ese desigual reparto de papeles al que es consustancial la superioridad del varón”. Debiéndose por tanto concretar dicha discriminación en “una base fáctica que permita deducir que el comportamiento de quien agrede cuenta con el plus de antijuridicidad que conlleva el que sea manifestación de la grave y arraigada desigualdad que perpetúa los roles asignados tradicionalmente a los hombres y las mujeres, conformados sobre el dominio y la superioridad de aquellos y la supeditación de éstas”. O la STS 325/2022, de 30 de marzo, que en la misma línea, insiste en que su fundamento “trae causa del mayor reproche que resulta respecto a quien comete cualquier delito por razones de género, como plasmación de un entendimiento que se sustenta en la existencia de prejuicios relativos a la superioridad del género masculino respecto al femenino y, en consecuencia, al papel de subordinación que se reserva a las mujeres respecto de los hombres, hasta llegar a entendimientos meramente despertonalizadores o cosificadores de aquéllas” (FD 2º.2).

Ambas citadas por la reciente STS 917/2023, de 14 de diciembre, que analiza la agravante desde un punto de vista objetivo para determinar el por qué debe atribuirse un mayor injusto al hecho, estableciendo que lo determinante no serán los motivos o razones que llevan al autor a ejercer la violencia en ese momento o situación concreta, sino el hecho en sí de utilizarla como forma de relacionarse con su pareja, desarrollando un pauta de conducta que efectivamente tiene que ver, como se ha dicho, con las relaciones de dominio y subordinación entre los hombres y las mujeres, características del patriarcado. De tal manera que, según declara en su FD 2º.14, “se acude al móvil o intención del acusado (el sometimiento de la víctima por razón del género) pero el cual es demostrado por la conexión de los hechos sucedidos en un contexto de dominación sobre la víctima, hechos que son configurados por elementos objetivos probados a través de la acción externa del sujeto activo, no desde el fuero interno de éste”. Para a continuación concluir en su FD 2º.15, que no estamos ante una cuestión puramente subjetiva, que haga depender la aplicación de la agravante en función “de si queda demostrado una determinada personalidad del autor de los hechos, sino que depende de las acciones llevadas a cabo, conectadas entre sí por una pauta de conducta coincidente con la construcción social y las relaciones de poder que configura el género, siendo dicha conducta la justificación de la aplicación de la agravante por razones de género del art. 22.4º CP”.

### **III. El ámbito subjetivo de aplicación de la agravante por razón de género**

A tenor de lo, hasta ahora, expuesto en este trabajo, es evidente que entre los requisitos exigidos para apreciar la agravante por razón de género del art. 22.4º CP, se encuentra, en primer lugar, que la conducta delictiva a la que se vaya a aplicar se trate de un ataque de un hombre a una mujer por el hecho de ser mujer, y en segundo lugar, que ese conducta, siguiendo los criterios del Convenio de Estambul ya referidos, responda a un patrón de jerarquización o dominación del autor y subordinación de la mujer. Sin embargo, otros requisitos, como la exigencia de que entre el sujeto activo y pasivo exista una relación de pareja o ex pareja, o la posibilidad de que la agravante pudiera ser aplicada en el caso de que el sujeto pasivo sea un hombre, actual pareja de la mujer con la que el condenado por el homicidio había mantenido en el pasado una relación sentimental, han suscitado más debate, tanto en la doctrina como en la jurisprudencia de nuestro Tribunal Supremo, apreciándose en ellos una evolución en las tesis que hasta ahora habían sido defendidas. Por esta razón, hemos creído oportuno dedicar un apartado específico a exponer los argumentos vertidos para solventar estas dudas e intentar aclarar el debate surgido en torno a aquellos requisitos.

#### **3.1. ¿Es necesaria la existencia de una relación de pareja entre victimario y la víctima para que pueda ser aplicada?**

La necesidad de la existencia de una relación de pareja o expareja entre el sujeto activo y la mujer víctima del ataque, para que pudiera ser aplicada la agravante de género del art. 22.4º CP, ha sido una cuestión debatida en la doctrina y en la jurisprudencia, observándose en ella, como hemos anticipado, una evolución que vamos a examinar en el presente apartado.

Así, con arreglo a lo dicho, una posición doctrinal minoritaria ha sostenido que la posibilidad de aplicar esta agravante fuera de las relaciones de pareja chocaba frontalmente con la vinculación material existente entre la discriminación por razones de género reconocida por el propio legislador en el preámbulo de la LO 1/2015, de 30 de marzo, y por nuestra jurisprudencia (Rueda, 2019). Razón por la cual esta autora, en base a una interpretación teleológica-sistématica, consideró que resultaba obligado circunscribir el ámbito de aplicación de esta circunstancia agravante de discriminación por razones de género a la violencia ejercida por un hombre sobre su pareja o ex pareja, tal y como se dispone en el art. 1 de la LO 1/2004, de medidas de protección integral contra la violencia de género, al definirla como “la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aún sin convivencia”.

No obstante, frente a esta posición, otro sector doctrinal ha defendido la posibilidad de aplicar la agravante de género no únicamente en las relaciones de pareja o expareja. Posición que entendemos a nuestro juicio como la más acertada, pues no puede entenderse que la situación de violencia machista haya de limitarse únicamente a los casos en los que exista o haya existido una relación sentimental entre las partes, sino que cualquier delito del que sea víctima una mujer y por razones de discriminación, habrá de ser entendido como un delito de violencia de género o sobre la mujer (Lloria, 2019).

Pues el ámbito de protección de la Ley Integral contra la violencia de género queda muy limitado, no sólo por lo reducido de su ámbito subjetivo, sino por descartar muchas otras formas violentas de agresión que también pueden realizarse contra la mujer (Rodríguez, 2022). Y pudiéndose argumentar además, que el hecho de que la LO 1/2004, circunscriba su ámbito de aplicación a la violencia sobre la pareja o expareja no obliga, desde un punto de vista sistemático, a que ello tenga que aplicarse a una circunstancia agravante integrada en la parte general del Código penal (Seoane y Olaizola, 2019). Siguiéndose de este modo, la línea plasmada en el articulado del Convenio de Estambul, no reduciendo la violencia de género exclusivamente a las relaciones de pareja o expareja (Orejón, 2019). Pues no tiene por qué darse una situación de discriminación y de machismo por parte únicamente de un hombre con el que se tiene una relación sentimental, sino que puede darse en cualquier otro ámbito (Sánchez-Cabezudo, 2020). De tal forma que se incluirían, dentro del ámbito de aplicación de la agravante, aquellos casos donde la agresión contra la mujer se produzca fuera de las relaciones sentimentales, e incluso aquellas otras agresiones que puedan darse sobre la mujer en el contexto familiar, siempre que pueda comprobarse en ellas ese patrón de dominación del sujeto activo hombre sobre la víctima mujer, haciendo patente la desigualdad de género existente.

Este doble posicionamiento acerca del ámbito de aplicación de la agravante de género se ha manifestado también en la jurisprudencia de nuestro Tribunal Supremo. Así, en un primer momento, éste a través de la STS 420/2018, de 25 de septiembre, se mostró partidario de delimitar el ámbito de aplicación de la agravante a las relaciones de pareja, presentes o pasadas (FD 1º.2), en todos aquellos casos en los que la discriminación por estas razones encuentre su

base en la intención de dominación del hombre sobre la mujer, que “es considerada por el autor como un ser inferior, vulnerando, por lo tanto, su derecho a la igualdad”.

Sin embargo, posteriormente la STS 565/2018, de 19 de noviembre, cambiando la posición anterior, consideró que dicha agravante debía de ser aplicada también a los casos donde entre la víctima y el agresor no exista relación sentimental, pudiéndose apreciar “en cualquier ataque a la mujer con efectos de dominación, por el hecho de ser mujer” (FD 7º). Una línea jurisprudencial que también se ha mantenido en la STS 99/2019, de 26 de febrero, al afirmar que la Ley Orgánica 1/2015 si bien acota los tipos penales a aquellos supuestos en que la mujer víctima mantiene, o ha mantenido con el agresor una relación de pareja, “cuando describe la agravante que aquí nos ocupa, no efectúa esa restringida delimitación. Por ello, su ámbito de aplicación extravasa dicha relación de pareja” (FD 3º.3.2). Y ha sido reiterada posteriormente en otros pronunciamientos de nuestro alto tribunal, como en la STS 444/2020, de 14 de septiembre, al declarar en su FD 3º.1 que el contexto relacional de esta agravante de género no está “limitado al ámbito conyugal o de pareja, desde luego no lo impone el precepto (artículo 22.4 CP), sino a todos aquellos en los que se conciten hombres y mujeres, y sean susceptibles de reproducir desiguales esquemas de relación que están socialmente asentados”.

O en la STS 351/2021, de 28 de abril, citada a su vez por la STS 887/2022, de 10 de noviembre, para confirmar también en su FD 3º la aplicación de la agravante de género cuando “el ataque se hace a una mujer con la que el sujeto activo no tenga ninguna relación de pareja o expareja, pero pueda desprenderse de la prueba practicada que se ha realizado el ilícito penal con actos que impliquen dominación del hombre hacia una mujer por el hecho de ser mujer”.

Yendo aún más lejos la STS 917/2023, de 14 de diciembre, que llega a admitirla en el asesinato de una hija a manos de su padre tras asesinar a su madre, como manifestación de una acción de crimen vicarial, pues mata a las dos mujeres “por la misma razón estructural y el mismo fundamento, que debe ser enfocado con perspectiva de género para poder ahondar en el conocimiento y gravedad de esta agravante, que supone una reiteración conductual de dominación” (FD 2º).

Por ello, a tenor de lo expuesto, a nuestro juicio creemos que la posición más razonable es la de considerar aplicable la agravante de discriminación por razones de género, no sólo a las relaciones de pareja presentes o pretéritas, sino también más allá de esas relaciones de pareja. Pues como advierte acertadamente Mendo (2022), ello puede sustentarse en las siguientes razones:

1º) El preámbulo de la LO 1/2015, de 30 de marzo, de reforma del CP, vincula específicamente la inclusión de la agravante por razones de género con el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, aprobado en Estambul por su Comité de Ministros el 7 de abril de 2011. Y dicho Convenio alude, de forma clara y explícita, a la violencia contra la mujer, independiente del ámbito en que se produzca dicha violencia.

2º) Cuando el legislador español ha querido referirse a la violencia en el ámbito de la pareja lo ha hecho expresamente, como demuestra la simple lectura de los artículos 148.4, 153.1, 171.4

o 172.2 CP. De donde se deduce lógicamente que, de haberlo querido así para la agravante de género del art. 22.4<sup>a</sup> CP, no hubiera tenido más que señalarlo expresamente.

3<sup>a)</sup> Con ocasión de la tramitación de la LO 1/2015, el entonces Ministro de Justicia aseveró que el Convenio de Estambul incluía un concepto de violencia de género diferenciado de la violencia intrafamiliar, lo que avalaría, de nuevo, que las razones de género introducidas en el art. 22.4<sup>a</sup> CP por la mencionada LO 1/2015 gozan de un ámbito de aplicación que excede el de las relaciones de pareja.

### **3.2. ¿Es posible aplicarla cuando el sujeto pasivo de la conducta tipificada penalmente sea un hombre y no una mujer?**

Atendiendo al fundamento de esta agravante de género y su inclusión en el Código Penal español, en consonancia con una política criminal que persigue la erradicación de la violencia contra las mujeres, inicialmente podría parecer un sinsentido plantearse esta posibilidad. Sin embargo, la cuestión reviste un especial interés al haber sido recientemente abordada por la jurisprudencia de nuestro Tribunal Supremo. Pues a través de su STS 66/2022, de 27 de enero, desestima esta opción tras rebatir la tesis mantenida por el tribunal de jurado en la sentencia de primera instancia, que consideraba la posibilidad de aplicarla en un supuesto de homicidio donde el sujeto pasivo fue un hombre que mantenía una relación de pareja con la mujer, anterior compañera sentimental del condenado. Al afirmar que su aplicación, en todo caso, exige que el sujeto pasivo de los hechos sea una mujer.

Los hechos enjuiciados sobre los cuales se pronuncia la citada sentencia, consistieron en unas gravísimas lesiones ocasionadas por el condenado –ex pareja de la mujer con la que la víctima mantenía en la actualidad una relación sentimental– que le provocaron la muerte, y por las cuales el agresor fue condenado por un delito de homicidio a la pena de doce años y once meses de prisión por la concurrencia de la agravante de discriminación por razones de género. Tras recogerse en la relación de hechos probados de la sentencia condenatoria de instancia, que el motivo único y exclusivo de la referida agresión fue impedir que el varón al que causó la muerte se relacionase con su expareja sentimental, al considerarse dueño de su destino, comportándose además con ella de forma posesiva, controladora y extremadamente celosa, aún después de que la mujer había decidido de manera irreversible el cese de dicha relación. Llegándole a manifestar “que si salía con otro chico le iba a atacar”, para no permitirle entablar una relación sentimental con ninguna otra persona.

De manera que, con el ataque perpetrado contra el sujeto pasivo, cumplió el preaviso que le había hecho a su expareja, convirtiendo a la mujer en la responsable de la muerte de aquel, al no haberse plegado a su voluntad y deseo posesivo. Pudiéndose considerar que, con la muerte de su actual compañero sentimental, lo convirtió en una víctima por razones de género del dominio ejercido contra ella.

No obstante, contra esa sentencia de instancia, se interpuso recurso de apelación ante el Tribunal Superior de Justicia del País Vasco, quien estimó parcialmente el recurso, al entender que no concurría la agravante por razones de género, imponiendo al acusado la pena de once años y seis meses de prisión por el homicidio. Tras la cual, por la representación del hombre fallecido y la acusación popular, se interpuso recurso de casación ante el Tribunal Supremo, al que se adhirieron el Ministerio Fiscal, alegando entre otros motivos, la indebida aplicación de la citada agravante de discriminación por razones de género apreciada por la sentencia de instancia.

El Tribunal Supremo comienza señalando que, en este caso, se declara probado que el perjudicado sufrió el ataque que le produjo la muerte por la voluntad del agresor de discriminar y despreciar a la mujer que había sido su expareja sentimental por razones de género. Pero se trata de analizar, si el desvalor del delito aumenta cuando la víctima sufre la agresión porque el sujeto activo le atribuye factores diferenciadores que desprecia, o si, por el contrario, la agravación se produce siempre que se comete un delito despreciando los valores constitucionales que amparan la singularidad de determinados colectivos, aun cuando ninguno de sus integrantes resulte directamente lesionado por el comportamiento típico.

Y en este contexto, nuestro alto tribunal entiende que la agravación del art. 22.4 CP supone que el delito cometido tiene que venir impulsado por razones de discriminación y que la conducta enjuiciada entraña un concreto desprecio de los elementos diferenciales que el sujeto activo asigna a la víctima, de modo que la agravación resultaría inaplicable cuando el autor actúa por motivos racistas o de discriminación, pero la acción no se despliega contra ninguno de los que integran el colectivo que resulta atacado. Razón por la cual, considera que no es apreciable la agravación cuando el sujeto pasivo de la actuación delictiva no sufre las consecuencias derivadas de la exclusión. Como a su juicio, ocurre en el supuesto objeto de casación, en el que no es el fallecido sino la expareja sentimental del condenado la que sufre las consecuencias derivadas de la exclusión, concluyendo que para aplicar la agravante de discriminación por razones de género se exige que el autor haya impulsado el delito por proyectar su discriminación sobre la víctima, lo que impone aclarar qué debe entenderse por víctima del delito.

A propósito de lo cual, determina que el concepto de víctima a que hace referencia el art. 22.4 del CP no es equivalente al concepto de víctima que recoge el art. 2 del Estatuto de la Víctima, en el que no se limita el concepto de víctima a la mera persona que padece directamente el perjuicio o la lesión, sino que va más allá del ámbito de la pareja o ex pareja, ampliándolo también a familiares directos que en los casos de muerte o desaparición pasan a ostentar un papel fundamental asimilable a la víctima, como víctimas indirectas. De forma que, esta consideración legal de víctima que se establece para definir su estatuto, no puede ser susceptible de una interpretación extensiva para su operatividad en preceptos penales sancionadores.

Sin embargo, pese a las razones expuestas por el Tribunal Supremo para desestimar que en el homicidio enjuiciado en la sentencia de instancia pudiera ser aplicada la agravante de actuar por razones de género, compartimos con Vidal (2023), que es posible ofrecer una visión diferente, que nos llevaría a defender la estimación de la citada agravante, en base a los siguientes tres argumentos, que pasamos a examinar a continuación:

1º) El Tribunal Supremo declara que “la igualdad de género, como valor que debe ser objeto de especial protección, determinará una mayor culpabilidad cuando se ejecuta una acción típica que tenga connotaciones con la subcultura machista y vulnera la paridad”. Debiéndose entender que esa subcultura es plenamente aplicable al caso comentado, en la medida que se comporta de forma machista el hombre que no soporta que su expareja haga su vida sin él y estable una nueva relación, asesinando a su actual compañero sentimental. Al considerar que, pese a la ruptura de esa relación, la mujer le pertenecía, lo que es una clara manifestación de una visión patriarcal de las relaciones hombre-mujer, en la que el hombre también puede ser víctima de la misma.

2º) La Ley Integral contra la violencia de género, identifica esta violencia como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres. Y en el caso que nos ocupa, la mujer es la que directamente sufre el dominio machista del autor y quien resulta discriminada por no poder elegir libremente la persona con la que iniciar un vínculo afectivo. Pues aunque el Estatuto de la Víctima del Delito, no da un concepto donde encajar a esta víctima, sí podemos abrir el concepto de víctima a nuevas modalidades, como el de «victima subordinada». Al considerar que el dominio del autor del asesinato sobre la mujer que fue su anterior pareja, que es lo finalmente conseguido al impedirle seguir manteniendo una relación sentimental con el hombre que había elegido, comporta que la mujer en este caso también sea una víctima subordinada del homicidio principal, aun cuando sobre ella no recaiga la acción delictiva directa de la agresión física que ocasionó la muerte de su actual pareja.

3º) La base para negar la aplicación de la agravante de género, por entender que la acción delictiva principal no recayó directamente sobre la víctima mujer, se debe al hecho de haber acudido, para concretar ese concepto, a la Ley 4/2015, de 27 de abril, sobre el Estatuto de la Víctima del Delito, mientras que la noción de violencia vicaria se introdujo en la LO 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. En base a la cual este supuesto comentado, entendemos que, daría pie para haber mantenido la aplicación de la agravante de género, tras haberse consumado el homicidio del hombre con el que la mujer mantenía una relación sentimental, como consecuencia de la agresión llevada a cabo sobre él por la antigua pareja de la mujer.

#### **IV. Delimitación del ámbito objetivo de la agravante ¿A qué delitos se podrá aplicar la agravación por razones de género?**

La necesidad de delimitar la relación de delitos en los que se podría aplicar la agravante por razón de género, es otra de las cuestiones a las que creemos conveniente dar respuesta en nuestro trabajo. Debiéndose señalar, a propósito de la misma, que podría ser aplicable a todos aquellos delitos en los que, en base al art. 67 del CP, tal circunstancia no se haya tenido en cuenta al describir o sancionar una infracción, así como en aquellos otros en los que no sea inherente tal circunstancia, de tal forma que sin la concurrencia de ella podría haberse cometido. Pues, en todo caso, la decisión de aplicar una mayor dosis de pena solo puede ser legítima si se corresponde con una gravedad adicional significativa sobre el desvalor en conjunto de la conducta principal (Asua, 2021).

Por tanto, conforme a lo dicho, no se podría apreciar en aquellas figuras a las que la LO 1/2004, otorgó una agravación por razones de género, esto es, para los subtipos penales agravados de lesiones del art. 148.4 CP, los malos tratos no habituales del art. 153.1 CP, las amenazas leves del art. 171.4 CP y las coacciones leves del art. 172.2 CP. Ya que en estos casos se infringiría el principio *non bis in ídem*, (Marín de Espinosa, 2018; Rebollo, 2018; Magro, 2018; Seoane y Olaizola, 2019; Sánchez-Cabezudo, 2020; y García, 2021), pues estaríamos castigando dos veces un hecho con una misma agravación basada en el género.

Asimismo, en relación a la mutilación genital femenina tipificada en el art. 149.2 CP, que castiga “al que causare a otro una mutilación genital”, aunque en principio la condición específica del sujeto pasivo de ser mujer no es un elemento constitutivo del tipo, debemos tener en cuenta, que la Exposición de Motivos de la LO 11/2003, de 29 de septiembre, que introdujo esta modalidad delictiva en nuestro Código Penal, se refiere a la mutilación genital o ablación del clítoris. Y además, el propio legislador justificó la necesidad de sancionar estas conductas “(...) porque la mutilación genital de mujeres y niñas es una práctica que debe combatirse con la máxima firmeza”. Razón por la cual, aunque la literalidad del precepto no incluya a la mujer o la niña como sujeto pasivo, creemos que como sostiene Peramato (2016), una interpretación teleológica podría llevar a entender que el legislador quiso sancionar específicamente la mutilación genital femenina y que el género es un elemento implícito en el tipo penal, lo que impediría la aplicación de la agravante. Y en el mismo sentido, se pronuncian Seoane y Olaizola (2019), considerando que no sería aplicable la agravante en el delito de mutilación genital, por entender que es un precepto que conlleva implícito la discriminación hacia la mujer. Manifestándose en sentido contrario García (2021), al señalar que el art. 149.2 CP en realidad no impide la apreciación de esta agravante por razón de género *per se*, aunque sí su apreciación por razón de sexo.

Sin embargo, en relación al delito de matrimonio forzado previsto en el art. 172 bis CP, el sujeto pasivo podría serlo uno o ambos contrayentes, ya sean hombre o mujer. Y por ello, cuando sólo la mujer sea víctima, lo que ocurrirá en la mayoría de las ocasiones, sí podrá plantearse la aplicación de la circunstancia agravante por razón de género del art. 22.4<sup>a</sup> CP, pues, obviamente, estamos ante un práctica que sufren mayoritariamente las mujeres por el simple hecho de ser mujeres (Peramato, 2016). Ya que les afecta de una forma desproporcionada en los términos contemplados en el art. 3 del Convenio de Estambul, siendo reflejo de una de las mayores desigualdades por razón de género. Lo que valoramos muy positivamente que también haya tenido un posterior respaldo normativo, en la recién aprobada Directiva (UE) 2024/1385 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de mayo, relativa a la lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, al obligar ahora a todos los Estados miembros en su art. 4, a castigar penalmente las conductas intencionadas de obligar a una persona adulta o menor a contraer matrimonio o atraerla al territorio de un país que no sea en el que resida, con esa finalidad. Y contemplar también en su art. 11. p), que pueda considerarse entre las circunstancias agravantes de ese delito, al no formar parte de sus elementos constitutivos, el que su autor tenga la intención de “castigar a la víctima por su orientación sexual, género, color, religión, origen social o convicciones políticas”.

No obstante, otra opinión es la mantenida por Asua (2021) sobre esa posibilidad de aplicar la agravante de género a los delitos de mutilación genital y matrimonio forzado. Pues al entender

que constituyen una expresión genuina de concepciones de género de intensa constricción para la mujer, en negación fragrante de su autonomía, dignidad e igualdad, a su juicio, no admitirían la adición de la agravación genérica. Entendiendo que tampoco sería posible aplicarla en los delitos de aborto forzado y de esterilización forzada, por el mismo razonamiento.

Por el contrario, la agravante sí se podrá aplicar en todo el resto de delitos que no tengan esa agravación específica por razón de género, por ejemplo, en los delitos contra la vida, en las lesiones graves de los arts. 149 y 150 CP o, incluso, en los atentados contra la libertad sexual (Marín Espinosa, 2018; Seoane y Olaizola, 2019; Sánchez-Cabezudo, 2020; y García, 2021).

Una posición que ha venido a ser confirmada por la jurisprudencia de nuestro alto tribunal, tal como puede comprobarse en la STS 99/2019, de 26 de febrero. Al afirmar en su FD 3º.1 que el legislador español con la reforma del Código Penal operada por la LO 1/2015 ha incluido la circunstancia agravante de discriminación por razón de género, para ser aplicada “en relación a aquellos delitos en los que la discriminación no ha sido tenida ya en cuenta para la configuración del correspondiente tipo penal, pero que no será aplicable a aquellos delitos que fueron modificados ya por la LO 1/2004 que, adoptando lo que se conoce como perspectiva de género, tuvo en cuenta ese plus de antijuridicidad que supone ejecutar el hecho como manifestación de dominio, de relación de poder o de desigualdad, es decir, en discriminación de la mujer por razón de género”.

Y en la misma línea, se manifiesta la STS 444/2020, de 14 de septiembre, pues tras sostener que no todo delito contra la libertad sexual perpetrado por un varón sobre una mujer será tributario de la agravación por razón de género, afirma en su FD 3º.1 que ésta sí procederá cuando los hechos probados vayan más allá de un ataque violento contra la libertad sexual para “integrar además un acto de reafirmación de la superioridad del varón sobre la mujer, que es utilizada como si de un objeto se tratase”. De manera que, el acto llevado a cabo por el sujeto activo, no sea sólo constitutivo de un delito de violación, sino la expresión de un acto “ejemplificador de la sumisión sexual de la mujer, reducida a la condición de objeto para el desahogo carnal”.

O la STS 571/2020, de 3 de noviembre, pronunciada en relación al delito de asesinato de una mujer con la que el condenado había mantenido una relación sentimental sin convivencia durante al menos dos años. Al declarar en su FD 5º que, en lo referente a la agravante de género “hemos de dejar constancia de que el derecho penal, que no es de autor, sino de hecho, no puede juzgar exclusivamente los pensamientos, pero también es cierto que las acciones son más reprobables cuando se cometan y justifican por un motivo abyecto, como lo es perpetrar el delito por motivos racistas, antisemitas u otra clase de discriminación referente a la ideología, religión o creencias de la víctima, la etnia, raza o nación a la que pertenezca, su sexo, orientación o identidad sexual, razones de género, la enfermedad que padezca o su discapacidad (art. 22. 4º CP)”. De manera que, en este caso, la citada sentencia identifica motivación de dominación en la conducta de recurrente porque el jurado declaró probado que éste agredió a la víctima por ser mujer y con intención de hacer patente su sentimiento de superioridad. Y estos elementos, “nuclearmente precisados en el apartado de hechos probados, fundamentan suficientemente el juicio normativo de agravación contenido en la sentencia. Pues en efecto, cuando la violencia se proyecta sobre

una mujer por el hecho de serlo o preponderantemente afecta más a las mujeres, estamos ante indicadores claros de dominación por género que convierte a la acción en más grave y, además, a la conducta del autor en más reprochable”.

Criterios que han vuelto a ser reiterados más recientemente en la STS 722/2023, de 29 de septiembre, donde se aclaran de nuevo los casos en que se debe aplicar la agravante de género cuando nos encontramos ante un delito de agresión sexual de un hombre sobre una mujer. Al confirmar la condena por ese delito con las agravantes de género y parentesco, a una pena de nueve años de prisión, además de otros de amenazas y quebrantamiento de condena, al acusado que mantuvo con la víctima una relación de pareja durante cuatro años, que había terminado, aunque volvieron a encontrarse y vivir juntos. Y declarar, en su FD 3º.1, que la difícil tarea de definir cuándo la violación de una mujer está acompañada de la agravación específica de género, se determina “al acumularse en unos mismos hechos, la transgresión de su libertad sexual y un móvil basado en la dominación del hombre sobre la mujer, al considerarla el autor un ser inferior, despreciando y vulnerándose su derecho a la igualdad”.

## **V. Compatibilidad de la agravante de discriminación por razón de género con las agravantes de discriminación por razón de sexo y de parentesco**

### **5.1. Delimitación con la agravante de discriminación por razón de sexo**

En lo que respecta a la delimitación de esta agravante, con respecto a la de discriminación por razón de género, resulta conveniente proceder con carácter previo a la definición de los términos «sexo» y «género». De manera que, mientras el primero de ellos hace referencia a la realidad biológica del hombre o de la mujer con independencia de su orientación sexual, el segundo de ellos con base en la definición ofrecida por el Convenio de Estambul, alude como ya anticipamos a “los papeles, comportamientos, actividades y atribuciones construidos que una sociedad concreta considera propios de mujeres o de hombres”.

Distinción que no ha evitado que en la doctrina, podamos identificar posiciones encontradas en cuanto a la justificación y relación existente entre ambas agravantes, considerándose por alguna de ellas que la agravante por razones de género responde más a un tipo de Derecho penal simbólico, que a una necesidad real, al entender que dichas conductas ya venían siendo tipificadas con anterioridad a la reforma (Aguilar, 2015). De manera que, ambas agravantes podrían equiparse, dado que el sexo no está impregnado sólo de connotaciones biológicas sino también culturales, al igual que el género (Rueda, 2019), llegándose a dudar de la existencia de supuestos discriminatorios por razón de género que, a su vez, no lo sean de sexo, al entender que en este concreto contexto de la aplicación de la agravante, sexo y género expresan lo mismo (Seoane y Olaizola, 2019).

Mientras que, entre las partidarias de la distinción entre ambas agravantes, alguna de ellas ha manifestado que únicamente será posible aplicar la agravante de discriminación por razones de sexo, no cuando lo que pretenda el sujeto sea perpetrar unos determinados roles de género, sino sólo cuando actué motivado por el hecho de pretender causar un mal a su víctima por el solo

hecho de ser una mujer o un hombre (Rebollo, 2015). Sosteniéndose asimismo, que el origen de la discriminación por razón de sexo y de género obedece a un patrón diferente, pues mientras el primero se corresponde con las características físicas, el segundo se identifica con el papel que se ocupa o juega en la sociedad (Marín de Espinosa, 2018).

No obstante lo dicho, la jurisprudencia de nuestro Tribunal Supremo a través de sus últimos pronunciamientos ha aclarado en gran medida la relación existente entre ambas agravantes. De modo que con este propósito, la STS 420/2018, de 25 de septiembre, ya puso de manifiesto que si bien ambas agravantes presentaban puntos de contacto, resultaba posible diferenciar su ámbito de aplicación, pues, según afirma en su FD 1º.2 es generalmente admitido que el sexo “hace referencia a las características biológicas y fisiológicas que diferencian a los hombres de las mujeres, mientras que el género se refiere a aspectos culturales relacionados con los papeles, comportamientos, actividades y atributos construidos socialmente que una sociedad concreta considera propios de mujeres o de hombres”.

Añadiéndose además por la citada sentencia, que para apreciar la concurrencia de la agravante de discriminación por razón de sexo no se exigía la presencia de una intención, actitud o situación de dominación del hombre sobre la mujer, dándose además la circunstancia de que en el supuesto de la aplicación de la agravante por razón de sexo el sujeto pasivo puede ser un hombre, no así cuando se aplica la agravante por razón de género, en cuyo caso es necesario que el sujeto pasivo sea una mujer en todo caso. Argumentos que son mantenidos en su más reciente STS 23/2022, de 13 de enero.

## **5.2. Sobre la compatibilidad de la agravante por razón de género con la agravante de parentesco**

Otra de las cuestiones planteadas sobre la aplicación de la agravante por razón de género, ha sido el determinar si la misma era o no compatible con la agravante mixta de parentesco, prevista en el art. 23 del CP. Al establecerse en él, como circunstancia que puede atenuar o agravar la responsabilidad, según la naturaleza, motivos y efectos del delito, ser o haber sido el agraviado “cónyuge o persona que esté o haya estado ligada de forma estable por análoga relación de afectividad”.

Sin embargo, la generalidad de la doctrina se ha pronunciado a favor de dicha compatibilidad, a partir del distinto fundamento que inspira a una y otra agravante. Pues como advierte Marín de Espinosa (2018), mientras con la agravante por razón de género, se valora el trato discriminatorio hacia la pareja mediante una actitud o situación de dominación del hombre sobre la mujer, con la agravante de parentesco se tiene en cuenta el incumplimiento de las obligaciones que resultan de las relaciones parentales. Y en el mismo sentido, a partir del diferente fundamento de ambas agravantes, se pronuncia Hernández (2024). Razón por la cual, en aquellos casos en que, además de concurrir las circunstancias que avalen la aplicación de la agravante por razones de género, exista o haya existido una relación matrimonial o de análoga afectividad en los sujetos, esta relación podrá dar lugar a la aplicación de la agravante de parentesco, sin que ello suponga por tanto una doble valoración de esta circunstancia (San Millán, 2019). Pues, como ya sabemos,

la agravante por razones de género no únicamente se circunscribe ahora a las relaciones de pareja o exparejas, sino que con arreglo a los nuevos criterios establecidos en la más reciente jurisprudencia de la Sala 2<sup>a</sup> de nuestro Tribunal Supremo, también se expande fuera de ellas.

Y ha sido precisamente esta jurisprudencia, la que también se ha pronunciado a favor de la compatibilidad entre la agravante de género con la agravante de parentesco, en sus SSTS 420/2018, de 25 de octubre y 565/2018, de 19 de noviembre, sobre la base del distinto fundamento de una y otra circunstancia. Pues como se pone de manifiesto en la última resolución (FD 8<sup>º</sup>), “la primera tiene un matiz netamente subjetivo, basado en consecuencia en la intención —manifestada por actos de violencia—, de llevar a cabo actos de dominación sobre la mujer, mientras que la agravante de parentesco tiene un marcado componente objetivo basado en la convivencia, incluso desconectado de un vínculo afectivo”. Una compatibilidad de ambas agravantes que, posteriormente, ha sido también confirmada en su STS 136/2020, de 8 de mayo, al determinar en su FD 3<sup>º</sup> “que la circunstancia mixta de parentesco prevista en el artículo 23 del Código Penal tiene un fundamento objetivo de agravación que se aplica siempre que medie entre autor y víctima las relaciones previstas en el mismo, mientras que la agravante de género prevista en el artículo 22.4<sup>a</sup> CP tiene un fundamento subjetivo, necesitando que concurra en el autor del delito un ánimo de mostrar su superioridad frente a la víctima mujer y demostrarle que ésta es inferior por el mero hecho de serlo. Con ello, no se vulnera la prohibición de doble valoración (*non bis in ídem*) por la aplicación de ambas, ya que existen dos hechos distintos, que no tienen que dar necesariamente juntos, y que permiten fundamentar la agravación en uno y otro caso”.

Habiéndose concretado más recientemente esa compatibilidad en la STS 917/2023, de 14 de diciembre, que, en términos muy similares a los expresados por la doctrina más generalizada, declara que la agravante por razón de género encuentra precisamente su fundamento, en la discriminación que sufre la mujer en atención a su género, y ello con independencia de la existencia o no de una relación de pareja entre la víctima y el sujeto activo, mientras que la agravante de parentesco se asienta en el menosprecio a los deberes morales u obligaciones que imponen las relaciones familiares o de afectividad, presentes o pretéritas. Que, asimismo, es confirmada en la STS 722/2023, de 29 de septiembre, al condenar por un delito de agresión sexual, entre otros, apreciando la concurrencia de ambas agravantes en el condenado con quién la mujer había mantenido una relación de pareja en el pasado, y con quien la víctima había vuelto a convivir tras acogerlo en su domicilio. Y también en la STS 343/2024, de 25 de abril, donde son aplicadas ambas agravantes en un delito de asesinato de una mujer por el acusado que había sido su pareja sentimental durante muchos años, y con el que ella había decidido romper su relación semanas antes, sin que él lo aceptara.

## **VI. Conclusiones**

Tras el análisis llevado a cabo en el presente capítulo de la agravante de discriminación por razones de género, regulada en el art. 22.4<sup>a</sup> del CP, y a partir de las posiciones doctrinales y jurisprudenciales que han sido valoradas, podemos llegar a una serie de conclusiones sobre algunos aspectos claves que han de guiar su aplicación e interpretación en nuestro ordenamiento jurídico, que pasamos a examinar.

Primera.- En relación al fundamento de la aplicación de la agravante, tal como expresa la más reciente jurisprudencia, entendemos que debe ser analizado desde un punto de vista objetivo para determinar el por qué debe atribuirse un mayor injusto al hecho, considerándose que lo determinante no serán los motivos o razones que llevan al autor a ejercer la violencia en ese momento o situación concreta, sino el hecho en sí de utilizarla como forma de relacionarse con su pareja, desarrollando un pauta de conducta que efectivamente tiene que ver, como se ha expuesto en nuestro trabajo, con las relaciones de dominio y subordinación entre los hombres y las mujeres, características del patriarcado. De tal manera, que no estamos ante una cuestión puramente subjetiva, que haga depender la aplicación de la agravante en función de si queda demostrado una determinada personalidad del autor de los hechos, sino que depende de las acciones llevadas a cabo, conectadas entre sí por una pauta de conducta coincidente con la construcción social y las relaciones de poder que configura el género, siendo dicha conducta la justificación de la aplicación de la agravante por razones de género del art. 22.4<sup>a</sup> CP.

Segunda.- En cuanto al ámbito subjetivo para aplicar la agravante de género, ésta exigirá que, en el delito donde vaya a ser apreciada, el sujeto activo sea un hombre y la víctima una mujer. Si bien entre ellos no será necesario que exista o haya existido una relación sentimental, pues el contexto relacional de esta agravante no está limitado al ámbito conyugal o de pareja, sino a todos aquellos en los que se conciten hombres y mujeres, y sean susceptibles de reproducir desiguales esquemas de relación que están socialmente asentados. De forma que, aunque la LO 1/2004 circunscriba su ámbito de aplicación a la violencia sobre la pareja o ex pareja, desde un punto de vista sistemático, esto no tiene que aplicarse a una circunstancia agravante integrada en la parte general del CP. Siguiéndose la línea plasmada en el articulado del Convenio de Estambul, no reduciendo la violencia de género exclusivamente a las relaciones de pareja, pues no tiene por qué darse una situación de discriminación y de machismo por parte únicamente de un hombre con el que se tiene una relación sentimental, sino que puede darse en cualquier otro ámbito.

Tercera.- Disentimos de la posición mantenida por la jurisprudencia del Tribunal Supremo, al entender que la agravación del art. 22.4<sup>a</sup> CP exige que el delito cometido tiene que venir impulsado por razones de discriminación, y que la conducta enjuiciada entrañe un concreto desprecio de los elementos diferenciales que el sujeto activo asigna a la víctima, de modo que la agravación resultaría inaplicable cuando el autor actúe por motivos de discriminación, pero la acción no se despliegue contra ninguno de los que integran el colectivo que resulta atacado. Razón por la cual, considera que no es apreciable cuando el sujeto pasivo de la actuación delictiva no sufre las consecuencias derivadas de la exclusión. Como, a su juicio, ocurrió en un caso donde el fallecido fue un hombre que era actual pareja de la mujer que había mantenido una anterior relación sentimental con el condenado por el asesinato del primero. Lo que a nuestro entender obedece a una interpretación restrictiva de lo que ha de entenderse por víctima en este tipo de situaciones. Al considerar que el dominio del autor del asesinato sobre la mujer que fue su anterior pareja sentimental, que es lo finalmente conseguido, al impedirle seguir manteniendo una nueva relación con el hombre que había elegido, comporta que ella también sea una víctima subordinada del homicidio principal, aun cuando sobre ella no recaiga la acción delictiva directa de la agresión física que ocasionó la muerte del varón que era su actual pareja.

Cuarta.- En cuanto a la delimitación del ámbito objetivo de la agravante de género, tras examinar los criterios defendidos por la doctrina científica y la jurisprudencia de nuestro alto tribunal, compartimos que podrá aplicarse a todos aquellos delitos en los que, en base al art. 67 del CP, tal circunstancia no se haya tenido en cuenta al describir o sancionar una infracción, así como en aquellos otros en los que no sea inherente tal circunstancia, de tal forma que sin la concurrencia de ella podría haberse cometido. Razón por la cual, no se podrá apreciar en aquellas figuras a las que la LO 1/2004, otorgó una agravación por razones de género, esto es, para los subtipos penales agravados de lesiones del art. 148.4 CP, los malos tratos no habituales del art. 153.1 CP, las amenazas leves del art. 171.4 CP y las coacciones leves del art. 172.2 CP, pues en estos casos se infringiría el principio *non bis in ídem*, pues estaríamos castigando dos veces un hecho con una misma agravación basada en el género. Por el contrario, sí se podrá aplicar en todo el resto de delitos que no tengan esa agravación específica por razón de género, por ejemplo, en los delitos contra la vida, en las lesiones graves de los arts. 149 y 150 CP o, incluso, en los atentados contra la libertad sexual y el matrimonio forzado del art. 172 bis CP.

Quinta.- En cuanto a la compatibilidad de la agravante de discriminación por razones de género con las de sexo y parentesco. Pese a las diversas posiciones mantenidas en la doctrina, la jurisprudencia de nuestro alto tribunal muestra un criterio unánime al considerar que la agravante de sexo y la de género responden a fundamentos distintos, y por tanto, pueden ser aplicadas de forma conjunta. Pues, mientras el sexo hace referencia a las características biológicas y fisiológicas que diferencian a los hombres de las mujeres, el género se refiere a aspectos culturales relacionados con los papeles, comportamientos, actividades y atributos construidos socialmente que una sociedad concreta considera propios de mujeres o de hombres. Destacándose asimismo que, para apreciar la concurrencia de la agravante de discriminación por razón de sexo no se exige la presencia de una intención o situación de dominación del hombre sobre la mujer, dándose además la circunstancia de que, para su aplicación, el sujeto pasivo puede ser un hombre, no así cuando se aplica la agravante por razón de género, en cuyo caso es necesario que el sujeto pasivo sea una mujer en todo caso. El igual criterio de compatibilidad puede sostenerse entre la agravante de género y la de parentesco, debido a que responden a fundamentos distintos y a que los hechos que motivan una y otra agravación, y que han de quedar acreditados, son diferentes en cada caso: que el autor haya cometido el hecho contra la perjudicada por el hecho de ser mujer y sentirse superior a ella por ese único motivo —en la agravante de género—, y la existencia de una relación estable de pareja, presente o pasada —en la de parentesco—. No entendiéndose vulnerada la prohibición *non bis in ídem* por la posible aplicación conjunta de ambas.

## VII. Referencias bibliográficas

- Alcale Sánchez, M. (2019). *Violencia sexual de género contra las mujeres adultas. Especial referencia a los delitos de agresión y abuso sexuales*, Faraldo Cabana, P. (prol.). Reus.
- Alcale Sánchez, M. (2006). *La discriminación hacia la mujer por razón de género en el Código Penal*. Reus.

Asua Batarrita, A. (2021). Ni impunidad ni punitivismo. Sinrazones de la actual interpretación de la agravante por razón de género del artículo 22.4 del Código Penal. En G. Otazua Zabala, A. Gutiérrez-Solana Journoud (dirs.). *Justicia en clave feminista. Reflexiones en torno a la inserción de la perspectiva de género en el ámbito judicial* (pp.155-184). Universidad del País Vasco.

Aguilar Cárcel, M.M. (2015). Proposición para delinquir. Agravante de discriminación en razón del género y agravante de reincidencia. El concepto de discapacidad y discapacidad necesitada de especial protección. En L. Morillas Cueva (dir.). *Estudios sobre el Código Penal reformado (Leyes Orgánicas 1/2015 y 2/2015)* (pp. 53-80).Dykinson.

García Álvarez, P. (2021). La agravante de discriminación: cuestiones problemáticas y su aplicabilidad en los “delitos de opinión”, como “delito de odio”. En J. Del Carpio Delgado, M. Holgado González (dirs.), A. De Pablo Serrano (coord.). *Delitos de opinión y libertad de expresión: un análisis interdisciplinar. Cuestiones de la parte general de los delitos de opinión*(pp. 151-195). Aranzadi.

Gómez Conesa, A. (2021). Análisis crítico de la agravante por razones de género del art. 22.4 CP. *Diario La Ley*, (9895), 1-7.

Gordon Benito, I. (2020). La violencia de género y los contornos de la criminalidad por odio en la jurisprudencia sobre la agravante del art. 22.4 CP. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, (24), 89-160.

Hernández Manzanares, A. (2024). Análisis de la agravante por razones de género a raíz de la STS de 14 de diciembre de 2023. *Diario La Ley*, (10514), 1-4.

López de Zubiría Díaz, S. (2022). La agravante de discriminación por género como respuesta a las limitaciones penales en la violencia de género. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, (22), 158-187.

Lloria García, P. (2019). La regulación penal en materia de violencia familiar y de género tras la reforma de 2015. Especial referencia al ámbito tecnológico. *Revista General de Derecho Penal*, (31), 1-42.

Magro Servet, V. (2018). La perspectiva de género en los delitos cometidos sobre la víctima mujer. *Revista de Jurisprudencia*, (2), 1-9.

Marín de Espinosa Ceballos, E. (2018). La agravante genérica de discriminación por razones de género (art. 22.4 CP). *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (20-27), 1-20.

Mendo Estrella, A. (2022). La agravante de discriminación por razones de género: algunas respuestas claves para su aplicación. En P. Tapia Ballesteros, M. F. Martín Moral, A. De Pablo Serrano (dirs.). *Retos pendientes en el camino hacia la igualdad de las mujeres en el siglo XXI* (pp. 61-83). Reus.

Orejón Sánchez de las Heras, N. (2019). Discriminación por razones de género: el concepto «género» en el ordenamiento jurídico español. *IgualdadES*, (1), 159-183.

Pardeza Nieto, M.D. (2022). Aplicación de la agravante de género. *Diario La Ley*, (10054), 1-5.

Peramato Martín, T. (2016). Modificaciones en el Código penal, Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, en materia de Violencia de Género. *Boletín de la Comisión de Violencia de Género. Jueces para la Democracia*, (2), 7-11.

Rebollo Vargas, R. (2015). La agravante de discriminación por razón de sexo y su fundamento (art. 22.4 del Código Penal). *Revista General de Derecho Penal*,(23), 1-28.

Rodríguez Ramos, M. (2022). La discutida naturaleza de la agravante de discriminación por razón de género (art. 22.4 CP). La opinión del Tribunal Supremo. En P. Tapia Ballesteros, M.F. Martín Moral, A. De Pablo Serrano (dirs.). *Retos pendientes en el camino hacia la igualdad de las mujeres en el siglo XXI* (pp. 43-59), Reus.

Rueda Martín, M. A. (2019). Cometer un delito por discriminación referente al sexo de la víctima y/o por razones de género como circunstancia agravante genérica. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (21-04), 1-37.

San Millán Fernández, B. (2019). Estudio dogmático y jurisprudencial sobre la agravante de discriminación por razones de género. *Estudios Penales y Criminológicos*, (XXXIV), 303-351.

Sánchez-Cabezudo Rina, T.M. (2020). A propósito de la circunstancia agravante por razón de género. *La Ley Penal*, (146), 1-13.

Seoane Marín, M.J. y Olaizola Nogales, I. (2019). Análisis de la circunstancia agravante de discriminación por razones de género (22.4<sup>a</sup> CP). *Estudios Penales y Criminológicos*,(XXXIX), 455-490.

Vidal Martínez, M. (2023). Asesinatos de hombres por hombres: las razones de género patriarcal. *Diario La Ley*,(10267), 1-17.

## Capítulo 5. Fortalecimiento de las capacidades emprendedoras de las mujeres rurales de la sierra ecuatoriana

**MSc. Yilena Montero Reyes, Phd (c).**

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

**Ing. Joanna Maricela Gallardo Solís, Mg.**

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

**Ing. Ruth Patricia Corrales Lucero, Mg.**

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

**Lic. María Magdalena Toalombo Capuz, Phd (c).**

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

### I. Introducción

Las mujeres indígenas de las zonas rurales en Ecuador, a través de las Asociaciones de Mujeres Emprendedoras, han logrado generar nuevas fuentes de trabajo que constituyen un sustento económico importante para sus miembros, al facilitarles la posibilidad de trabajar y, al mismo tiempo, cumplir con las actividades productivas, domésticas y de cuidado. Las mujeres rurales de la provincia de Cotopaxi, Ecuador, poseen habilidades, conocimientos y destrezas que deben ser fortalecidos y potenciados, dado que enfrentan, en la mayoría de los casos, situaciones de pobreza extrema, escasez de recursos en sus hogares, bajo poder adquisitivo y falta de oportunidades de empleo e integración social (Benites, 2017).

Las mujeres indígenas cotopaxenses habitan en comunidades rurales con una infraestructura deficiente y acceso limitado a servicios de salud y educación. La mayoría de los hogares tienen necesidades básicas insatisfechas, y la cultura machista, propia de los sectores rurales, perpetúa la discriminación, la falta de respeto a los derechos de las mujeres y el trabajo no remunerado, lo que les impide alcanzar su libertad y autonomía. Por lo tanto, es fundamental buscar alternativas que transformen la realidad rural hacia condiciones de equidad, promoviendo nuevos paradigmas enfocados en el progreso, las oportunidades y el bienestar para todos. El fomento del emprendimiento se presenta como una alternativa viable para lograr este cambio (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH, 2017).

A pesar de que las mujeres emprendedoras en Ecuador se han convertido en un motor de desarrollo (Benites, 2017), los emprendimientos femeninos enfrentan numerosos retos que dificultan su sostenibilidad a largo plazo. Para mejorar su desempeño, la formación de capacidades emprendedoras en las mujeres rurales, según muchos autores, es una herramienta valiosa para fortalecer estas iniciativas, reducir el riesgo de fracaso y garantizar su crecimiento progresivo (Rojas-Rojas et al., 2021).

El empoderamiento de las mujeres rurales, desde las experiencias e iniciativas de emprendimiento que se promueven en las parroquias Once de Noviembre y Cochapamba de la provincia de Cotopaxi, constituye un factor determinante para contribuir al desarrollo rural en la medida que las mujeres, a través de las asociaciones que se han constituido, pueden generar

nuevas fuentes de ingresos, ser protagonistas de su propio crecimiento y tener libertad financiera. Empoderar a las mujeres, fortalecer sus capacidades emprendedoras, se convierte en el punto de partida para impulsar los emprendimientos y eliminar las brechas de desigualdad existentes; fortalecer el poder transformacional femenino que se manifiesta cuando puede lograr participación, independencia, autonomía y control de cada uno de los aspectos de su vida (Cediel, 2017) lo que favorece notablemente al bienestar social y la calidad de vida.

Rojas-Rojas et al. (2021) demostraron la estrecha relación entre el emprendimiento y el empoderamiento, y señalaron una incidencia significativa entre ambos. Por ello, es necesario, en primer lugar, identificar las características innatas, aptitudes y actitudes que poseen las mujeres para emprender, así como sus fortalezas y debilidades, para trabajar en ellas y desarrollar las competencias necesarias que impulsen sus emprendimientos con éxito y asertividad. En este sentido, el objetivo fundamental de este artículo es contribuir al fortalecimiento de las capacidades emprendedoras de las mujeres rurales que conforman las asociaciones de las parroquias Cochapamba y Once de Noviembre, en la provincia de Cotopaxi, Ecuador. Para ello, se parte de un estudio diagnóstico de sus actitudes y capacidades emprendedoras, como base para el diseño de una propuesta de fortalecimiento en ambas parroquias. El análisis comparativo de los hallazgos permite caracterizar las fortalezas y debilidades de las capacidades emprendedoras de las mujeres que integran estas asociaciones.

Tras el diagnóstico, se diseñó una propuesta para el fortalecimiento de las capacidades emprendedoras de las mujeres rurales de cada Asociación, considerando que hay una Asociación de Mujeres por parroquia. Esta propuesta incluye acciones estratégicas para fortalecer sus capacidades personales e impulsar sus iniciativas emprendedoras, en aspectos como el desarrollo emocional, la organización, la planificación, la producción, la comercialización y la gestión financiera. También se establecieron indicadores para monitorear los pequeños emprendimientos que están llevando a cabo.

Mediante una metodología cuantitativa, de alcance descriptivo y con un diseño no experimental de corte transversal, se realizó el estudio diagnóstico con las mujeres de cada Asociación, lo que permitió hacer un análisis comparativo entre ellas en cuanto a los indicadores evaluados en el cuestionario. Esto facilitó un conocimiento más profundo de las actitudes, capacidades, características innatas, fortalezas y debilidades, tanto individuales como grupales, para la gestión de emprendimientos. Con base en los hallazgos, se definieron las acciones que conforman la propuesta de fortalecimiento de las capacidades emprendedoras de estas mujeres, considerando que la preparación y capacitación mejorarán sus aptitudes, actitudes y competencias, permitiéndoles consolidar y hacer crecer sus emprendimientos a lo largo del tiempo.

La investigación presenta acciones orientadas a garantizar y potenciar el trabajo en las asociaciones, promoviendo la gestión eficiente de sus ideas emprendedoras y fomentando la participación, la organización, el liderazgo, el trabajo en equipo y la cooperación dentro de cada asociación.

La formación de capacidades emprendedoras en las Asociaciones de Mujeres rurales, a través de la capacitación, favorecerá el aprendizaje significativo de las mujeres rurales en torno a los aspectos claves que implica emprender, manejar un negocio e innovar para su sostenibilidad.

Sin dudas, es evidente que el espíritu empresarial y emprendedor de las mujeres rurales crece rápidamente en los momentos actuales en Latinoamérica, donde se han empoderado, gestionado pequeños y medianos negocios, microempresas, siendo indispensable su formación y educación continua. La diferencia de género ya no implica el renunciar a ideas de emprender, de impulsar un negocio tanto en espacios urbanos como rurales (Duarte y Guerrero, 2023). Por tanto, afirman Adeel et al., (2023), que la educación en el ámbito de los emprendimientos influye directamente en la adquisición de habilidades, actitudes, competencias para detectar oportunidades, alinear sus motivaciones hacia la gestión de un nuevo negocio que garantice una fuente de ingresos estable. En este sentido, resulta necesario profundizar en los principales aspectos que caracterizan el desarrollo de emprendimientos en los sectores rurales, el rol de la mujer en estos procesos; en el contexto de las asociaciones legalmente constituidas, como factor determinante para el desarrollo rural en Ecuador.

## **II. Principales antecedentes**

En Ecuador, se reconoce la necesidad de crear condiciones que fortalezcan el papel de la mujer en la sociedad. Por ello, la Constitución de 2008 y el Plan Nacional de Creación de Oportunidades 2021-2025 incorporan derechos desde un enfoque de género para el empoderamiento femenino, en coherencia con la Agenda Nacional para la Igualdad de Género 2021-2025 y el Informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2011) para la Agricultura y la Alimentación (FAO), el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (IFAD) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Este informe destaca la dimensión de género en el trabajo agrícola y rural, resaltando la importancia de las mujeres en el crecimiento de la economía rural y la reducción de la pobreza.

Las normativas vigentes en Ecuador, especialmente el Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025, en su Objetivo 8, establecen la generación de nuevas oportunidades y bienestar para las zonas rurales, con un enfoque en pueblos y nacionalidades. En la Política 8.2, Lineamiento E.10, se menciona la prioridad de fomentar emprendimientos e iniciativas turísticas para el aprovechamiento sostenible de la biodiversidad. Asimismo, en el Lineamiento E.12 de la Política 11.2, se destaca la necesidad de potenciar las capacidades de los productores como alternativa para impulsar negocios y emprendimientos económicamente sostenibles, lo que evidencia la viabilidad de llevar a cabo procesos de formación en sectores rurales a través de las Asociaciones de mujeres.

El desarrollo rural en América Latina ha partido de las profundas desigualdades entre el campo y la ciudad, que obstaculizan los procesos de transformación social (Romero, 2003). En este contexto, es fundamental buscar soluciones que dinamicen el desarrollo rural, fomentando la participación significativa de las mujeres rurales, promoviendo su autonomía y la igualdad de oportunidades mediante el empoderamiento social y económico. Esto les permite convertirse en agentes de cambio aprovechando las potencialidades del territorio y sus propias capacidades, habilidades y actitudes, todo ello con equidad de género, como un catalizador del emprendimiento en sectores rurales (Álvarez, 2019).

Históricamente, la mujer rural ha desempeñado múltiples roles, incluyendo labores domésticas, reproductivas, productivas y comunitarias, cumpliendo eficientemente con cada una de estas responsabilidades (Porozo, 2022). Sin embargo, en la mayoría de los casos, estas labores no son remuneradas, su trabajo no es valorado y permanecen en relaciones de dependencia económica con sus parejas debido a la falta de autonomía financiera. En los últimos años, esta situación ha cambiado considerablemente, y las mujeres rurales han comenzado a recibir apoyo, formación e incentivos para emprender y gestionar sus propios negocios, ya sea de manera individual o a través de asociaciones. Estas asociaciones han promovido una mayor participación femenina, el fortalecimiento de capacidades y el desarrollo de liderazgos efectivos en el ámbito rural (Barrera y Mariño, 2019).

Lo expuesto demuestra la importancia de la asociatividad como impulso para los emprendimientos de mujeres rurales. Las asociaciones, que operan con plena libertad y autonomía conforme a las normativas ecuatorianas, contribuyen a mejorar las condiciones de vida de las mujeres en el sector rural, garantizando libertad financiera, fuentes de empleo con equidad de género y trabajo cooperativo. Por ello, es fundamental fortalecer las capacidades emprendedoras en estas Asociaciones, convirtiendo dichas capacidades en funcionalidades que garanticen el éxito en los procesos que desarrollan (Porozo, 2022).

La investigación realizada en Valencia, España, permitió identificar el perfil de la mujer agraria, productora, revelando sus capacidades, actitudes y habilidades para la innovación y creatividad. El estudio también evidenció los factores limitantes que impiden su desarrollo, asociados a la construcción social del género y el impacto de la cultura patriarcal. Los resultados mostraron que la innovación femenina contribuye significativamente a la sostenibilidad y promueve un espíritu ecológico. Este estudio piloto, transversal y longitudinal, con un enfoque de triangulación metodológica, ha demostrado que las mujeres desempeñan un papel crucial en el desarrollo del entorno rural, siendo indispensable proponer nuevas alternativas que fortalezcan su empoderamiento y la deconstrucción de estereotipos de género, para un futuro sostenible e igualitario en el entorno rural, donde la capacitación y formación son mecanismos viables para lograr estos objetivos (Segovia-Pérez et al., 2023).

Un estudio llevado a cabo por Suárez-Soza et al. (2024) en Nicaragua corrobora estas ideas respecto al rol de las asociaciones en el empoderamiento de la mujer rural y los roles protagónicos que estas mujeres asumen en el desarrollo socioeconómico y cultural. Desde las percepciones de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua), el estudio evidenció que las mujeres rurales desempeñan roles clave en la educación, como líderes comunitarias y en el ámbito de la salud, actuando como parteras y enfermeras. Además, participan en emprendimientos y diversas actividades económicas, incluyendo la producción textil, gastronómica y agrícola, contribuyendo significativamente a la soberanía alimentaria de sus comunidades. El estudio subraya la importancia de la formación continua y la creación de espacios de capacitación para las mujeres rurales, ya sea de manera individual o a través de asociaciones, como medios para fortalecer sus emprendimientos y promover un desarrollo económico, equitativo y sostenible. Además, resalta que su liderazgo es fundamental para el crecimiento sostenible y la equidad de género, lo que refuerza la necesidad de fortalecer sus capacidades técnicas y empresariales.

Guerra (2022) aborda el tema de los roles de las mujeres rurales y su impacto en las comunidades, destacando su contribución a la soberanía alimentaria, la mitigación del cambio climático y la preservación de la biodiversidad. Las mujeres rurales son líderes en la creación de redes comunitarias que promueven la circulación de bienes y servicios. Guerra propone el “Atlas de las Mujeres Rurales” como una estrategia para reconocer el valor del trabajo remunerado y no remunerado de estas mujeres, a través de sus voces y acciones. Este proyecto recopiló experiencias vitales de mujeres rurales, indígenas, campesinas, afrodescendientes y montubias de diferentes regiones de Ecuador, constatando su significativa contribución a los procesos de producción, cuidado y sostenibilidad de la vida. Además, destaca su papel protagónico en la resistencia contra la minería en la Cordillera del Cónedor, Ecuador, donde lideran la defensa de su territorio, enfrentando amenazas y defendiendo su plan de vida como pueblo Shuar Aurtam.

La sistematización de antecedentes permite afirmar que aún son escasos los estudios que valoren, caractericen y determinen líneas de acción en sectores rurales para trabajar con el género femenino. En Ecuador, es necesario desarrollar nuevas iniciativas que analicen y fortalezcan las Asociaciones de Mujeres Rurales. Los estudios coinciden en la importancia de promover procesos de formación y capacitación para el empoderamiento de las mujeres rurales, facilitando su desempeño exitoso y el crecimiento de sus emprendimientos, ya sea de manera asociativa o individual. Potenciar los emprendimientos rurales es fundamental para impulsar el desarrollo rural (Rojas-Rojas et al., 2021), dado que las mujeres rurales contribuyen notablemente al desarrollo económico, sociocultural, sostenible y humano en estos sectores. Por lo tanto, es esencial apoyar a las mujeres rurales a través de espacios de formación y participación que fortalezcan sus habilidades y conocimientos en la gestión de proyectos y emprendimientos, garantizando un desarrollo rural sostenible desde múltiples dimensiones.

## **2.1. Mujeres rurales emprendedoras en el contexto de las Asociaciones legalmente constituidas, como factor determinante para el desarrollo rural en Ecuador**

El desarrollo rural, en estrecha relación con la perspectiva de género, está profundamente influenciado por la participación económica y social de las mujeres rurales, quienes promueven un cambio cultural hacia su empoderamiento, la corresponsabilidad y la cooperación equitativa entre hombres y mujeres (García y Gomáriz, 2004). Para fomentar este cambio, es esencial impulsar espacios de formación y programas de desarrollo territorial que integren innovación, cooperativismo, asociatividad y emprendimientos sostenibles, los cuales dinamizan los procesos de transformación social en las zonas rurales. El enfoque de género es crucial para fortalecer el papel de las mujeres rurales como agentes clave en los procesos de cambio social, desarrollando competencias y capacidades para gestionar una “nueva ruralidad” orientada al desarrollo sostenible (Álvarez, 2022).

En la provincia de Cotopaxi, Ecuador, el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (PDYOT, 2021-2025) establece como objetivo estratégico el fortalecimiento de las cadenas de valor y las capacidades locales para promover una economía rural sostenible. Este enfoque se basa en principios de corresponsabilidad, equidad e igualdad, con un enfoque prioritario en las mujeres rurales. Estas mujeres no solo generan emprendimientos y pequeñas empresas no agrícolas,

sino que también enfrentan los desafíos del cambio climático y participan en los mercados locales. Sin embargo, se requiere un mayor impulso en su formación y capacitación para consolidar su rol activo en los procesos económicos sostenibles, mejorar sus condiciones de vida y alcanzar un desarrollo humano pleno. El empoderamiento de las mujeres rurales es una herramienta clave para combatir la pobreza y la vulnerabilidad que las afecta (Ramírez, 2024).

A nivel latinoamericano, la situación de las mujeres rurales refleja desventajas en comparación con los hombres, pero muchos países han implementado acciones dirigidas a fortalecer su rol como agentes de cambio. Estas iniciativas, según Mora et al. (2019), incluyen programas y políticas que promueven el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, la mejora de las condiciones económicas y la inserción social de las mujeres rurales. La asociatividad y la formación de capacidades son fundamentales para el desarrollo rural y contribuyen a mejorar los indicadores de bienestar y calidad de vida en estas comunidades.

### **III. Objetivos**

El objetivo general del presente estudio es identificar las actitudes, habilidades y capacidades emprendedoras de las mujeres rurales pertenecientes a las Asociaciones Once de Noviembre y Cochabamba de la provincia de Cotopaxi en el período 2023 – 2024.

Los objetivos específicos:

- Determinar los principales aportes teóricos y antecedentes relacionados con la temática investigativa, para la caracterización de sus categorías fundamentales y la valoración del rol de las mujeres rurales en los procesos de cambio social.
- Caracterizar las principales fortalezas y debilidades de las mujeres rurales en relación a sus capacidades y habilidades emprendedoras a partir de los resultados obtenidos en el estudio diagnóstico y el análisis comparativo entre las Asociaciones analizadas.
- Proponer lineamientos y acciones estratégicas, acordes a las necesidades detectadas en el área de estudio, para fomentar las capacidades y habilidades emprendedoras de las mujeres rurales de la sierra ecuatoriana que posibilite el fortalecimiento de sus Asociaciones.

#### **3.1. Fases de la investigación. Propuesta metodológica**

El proyecto se llevó a cabo en tres fases de actuación que se corresponden con los tres resultados intelectuales generados y que se detallan a continuación.

### *3.1.1. Fase 1. Fundamentación teórica conceptual y valoración de antecedentes*

En esta fase, se abordaron los principales aportes teóricos y antecedentes relacionados con la temática investigativa, para la caracterización de sus categorías fundamentales y la valoración del rol de las mujeres rurales en los procesos de cambio social; los aspectos claves que se han discutido en los últimos años sobre el desarrollo rural y el rol de las mujeres para alcanzar niveles de bienestar y calidad de vida en zonas rurales.

### *3.1.2. Fase 2. Estudio diagnóstico evaluativo de las capacidades y habilidades emprendedoras de las mujeres rurales*

Se aplicó un cuestionario que permitió identificar las habilidades y capacidades emprendedoras de las mujeres rurales en cada una de las Asociaciones en estudio, como premisas para caracterizar las principales fortalezas y debilidades que poseen, así como para llevar a cabo un análisis comparativo entre las Asociaciones que conformaron el estudio.

### *3.1.3 Fase 3. Lineamientos y acciones estratégicas para fomentar las capacidades y habilidades emprendedoras de las mujeres rurales de la sierra ecuatoriana*

Esta tercera fase se centró en la propuesta de Talleres, Programas y Lineamientos metodológicos acordes a las necesidades detectadas en el área de estudio, para fomentar las capacidades y habilidades emprendedoras de las mujeres rurales de la sierra ecuatoriana que posibilite el fortalecimiento de sus Asociaciones, el trabajo articulado de los actores locales para el logro de estos propósitos.

## **IV. Análisis e interpretación de Resultados**

El trabajo con las Asociaciones de Mujeres en las parroquias Once de Noviembre y Cochapamba ha permitido identificar y caracterizar las habilidades y capacidades emprendedoras de sus miembros, como base para un análisis comparativo entre ambas. Este diagnóstico es clave para proponer acciones estratégicas que fortalezcan a corto, mediano y largo plazo las capacidades emprendedoras de las mujeres rurales de la región sierra ecuatoriana.

Las asociaciones de mujeres rurales en Ecuador han desempeñado un rol crucial en la defensa de la equidad de género y la creación de oportunidades para aquellas tradicionalmente marginadas. A través de la encuesta aplicada a las 30 mujeres de la Asociación de Mujeres Once de Noviembre y las 36 mujeres de la Asociación de Mujeres Cochapamba, se destaca la importancia de estas organizaciones como actores locales para el cambio social en el ámbito rural, funcionando como núcleos de participación y empoderamiento de las mujeres.

En el caso de la Asociación de Mujeres Once de Noviembre, el 48% de las mujeres encuestadas tienen entre 36 y 45 años, siendo la mayoría adultas con experiencia en la gestión de pequeños

emprendimientos. Estas mujeres decidieron formar una asociación jurídica con el fin de unir esfuerzos y capacitarse para emprender nuevos negocios. El 52% de ellas pertenece a la población económicamente activa del sector terciario, trabajando principalmente como comerciantes y vendedoras ambulantes. El desarrollo de emprendimientos socioproyectivos resulta clave para generar empleo y mejorar sus condiciones económicas, aspirando a una mayor libertad financiera y crecimiento colectivo basado en los principios de la economía popular y solidaria.

Los resultados de la encuesta aplicada a las mujeres de la Asociación de Mujeres Cochabamba destacan el perfil demográfico y socioeconómico de sus miembros, en su mayoría mujeres de mediana y avanzada edad. El 60% de las asociadas se encuentra en el rango de 35 a 50 años, mientras que el 24% tiene 50 años o más, lo que refleja una baja participación de mujeres jóvenes. Este perfil sugiere que la mayoría de las asociadas no tienen responsabilidades de cuidado de hijos pequeños, pero siguen estando marginadas del mercado laboral formal, con un nivel formativo limitado.

En términos de educación, más del 57% de las mujeres tienen estudios primarios, seguido del 25% con estudios secundarios. Un 10% cuenta con formación universitaria, mientras que el 8% no posee ningún tipo de estudios. No obstante, muchas han desarrollado habilidades mediante el aprendizaje autónomo, lo que demuestra su capacidad de adaptación y resiliencia en entornos difíciles.

En cuanto a su ocupación, más del 40% de las mujeres encuestadas se dedican a tareas domésticas y labores agrícolas. Solo un 10% está empleada en el sector privado o trabaja como autónoma, otro 10% son empresarias y un 8% son comerciantes o empleadas públicas. Estos datos subrayan la necesidad urgente de fomentar nuevos emprendimientos que permitan a las mujeres rurales acceder a mejores oportunidades económicas.

Las asociaciones han identificado como objetivos clave el empoderamiento de sus miembros y la defensa de los derechos de las mujeres. El fortalecimiento de sus capacidades emprendedoras, así como la creación de nuevas fuentes de empleo y la consolidación de proyectos socioproyectivos, resultan esenciales para mejorar las condiciones de vida de las mujeres rurales y garantizar su inclusión en el desarrollo económico y social. En cuanto a la Asociación de Mujeres Cochabamba, está conformada por 36 miembros, las cuales se encuentran en el rango de edad entre 25 a 35 años un 16%, de 35 a 50 años de edad, un 60% y el 24% restante, se encuentra en el rango de edad de 50 años o más. Sin dudas, las asociaciones de mujeres en estudio del ámbito rural reflejan un perfil sociodemográfico próximo a mujeres de mediana y avanzada edad, que, por lo general, son casadas, pero en la mayoría de casos, sin responsabilidades de cuidado de criaturas pequeñas; con pocos recursos formativos y situadas en los márgenes del mercado laboral. Se observa una presencia mayoritaria de mujeres entre 35 y 65 años donde aún es insuficiente la implicación de mujeres más jóvenes. En cuanto al nivel educativo, más del 50% de las asociadas, de manera general entre las dos Asociaciones, presentan un nivel de estudios primarios (57 %), seguido del 25% con estudios secundarios; es notable la frecuencia minoritaria de universitarias (10%). El 8% de las mujeres asociadas no posee ningún tipo de estudios, sin embargo, han ido adquiriendo habilidades y conocimientos

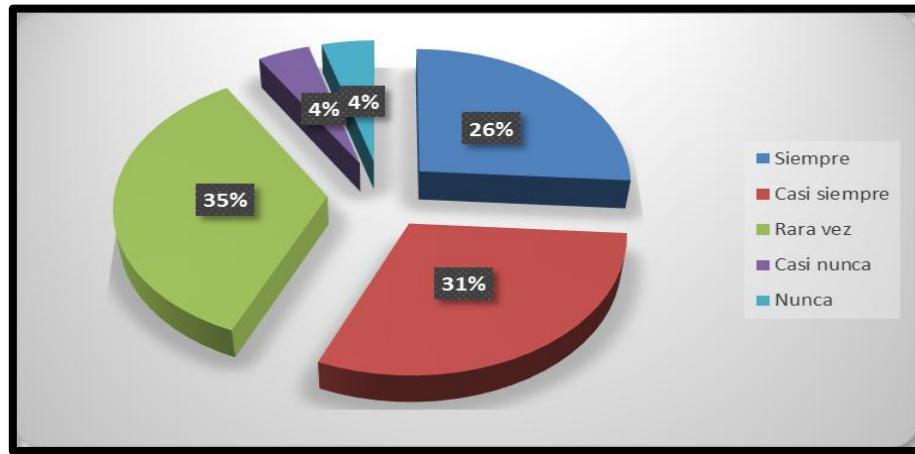
desde el aprendizaje autónomo. Respecto a sus ocupaciones, más del 40% tienen como prioridad las tareas domésticas, labores agrícolas y el trabajo en el campo; un porcentaje menor, tienen un empleo privado (10%), empresarias o autónomas (10%), comerciantes y empleadas públicas (8%), siendo evidente que se requieren nuevas fuentes de empleo, gestión de nuevos emprendimientos que brinden oportunidades para las mujeres rurales, por lo que las Asociaciones tienen como objetivos asociativos principales, aquellos relacionados con el empoderamiento y la defensa de los derechos de las mujeres.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la encuesta se reflejan en los epígrafes sucesivos.

#### **4.1. Acostumbro a situarme en posiciones de liderazgo**

**Figura 1.**

*Posiciones de Liderazgo. Asociación de Mujeres Once de Noviembre*

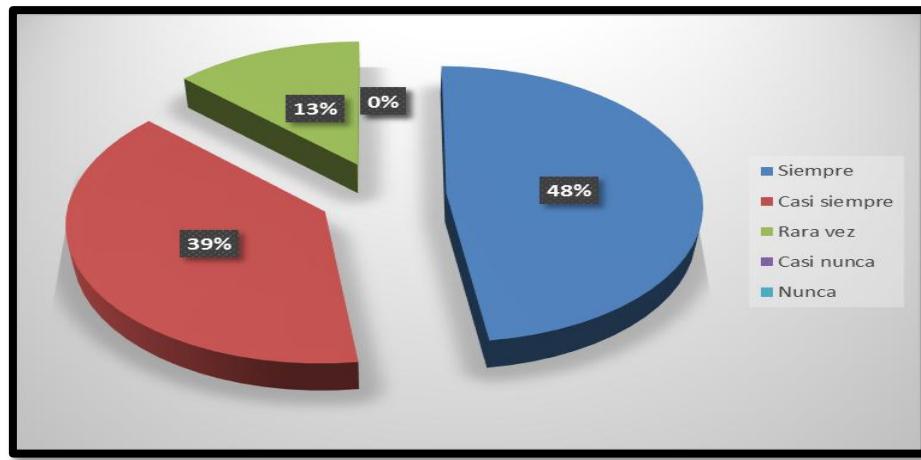


Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Once de Noviembre. Elaboración propia

Los resultados obtenidos permiten afirmar que las mujeres de la Asociación rara vez asumen posiciones de liderazgo, representando el 35 % de la población encuestada, por lo que resulta un aspecto significativo el potenciar sus actitudes de liderazgo para que puedan emprender un negocio, crear una empresa que es el propósito fundamental de la existencia de la Asociación. Por otro lado, el 31% asume posiciones de liderazgo casi siempre y un 26% siempre, siendo los porcentajes más significativos, evidenciando que existen aspectos favorables, aunque es un hecho latente, que se requieren acciones estratégicas para la formación de las mujeres como líderes y específicamente como líderes transformacionales.

**Figura 2.**

*Posiciones de Liderazgo. Asociación de Mujeres Cochabamba.*



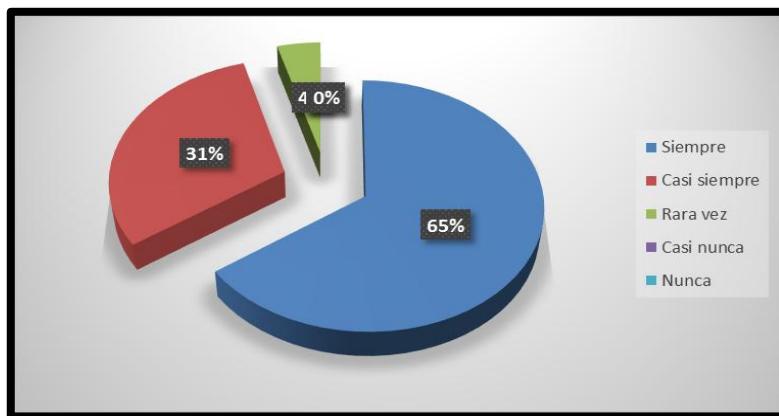
Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Cochabamba. Elaboración propia

Del total de personas encuestadas, el 48% siempre asume posiciones de liderazgo, siendo un aspecto favorable de la Asociación, mientras que el 39% casi siempre lo hace; el 13% rara vez logra actuar con liderazgo. Sin dudas, como en el caso de la Asociación Once de Noviembre, se deben fortalecer las actitudes y competencias como líderes, en la medida que constituye un factor determinante en el desempeño y crecimiento de la organización.

#### **4.2. Tengo una gran capacidad para concentrarme y enfocarme en un trabajo**

**Figura 3.**

*Concentración en actividades. Asociación de Mujeres Once de Noviembre.*

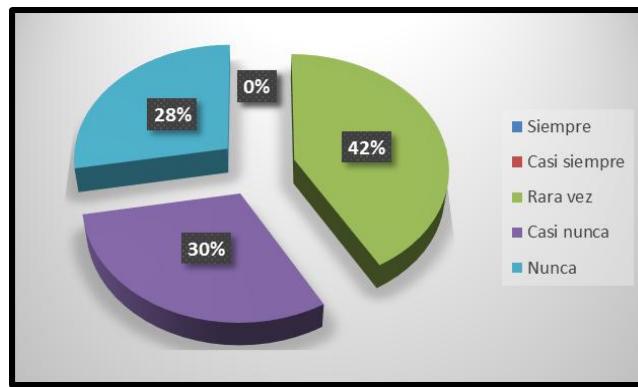


Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Once de Noviembre. Elaboración propia

Las mujeres reconocen en la mayoría de los casos, que siempre tienen una gran capacidad para concentrarse en el trabajo, de acuerdo al criterio del 65% de encuestadas, lo que también es una fortaleza de la Asociación, mientras que el 31% afirma que casi siempre pueden concentrarse y solo un 4%, afirma que rara vez alcanza estos niveles de concentración, representando un porcentaje mínimo. Sin dudas, las mujeres pueden asumir retos, nuevos desafíos en el trabajo; al contar con una adecuada concentración, pueden realizar con mayor efectividad, las tareas asignadas.

**Figura 4.**

*Concentración en actividades. Asociación de Mujeres Cochabamba.*



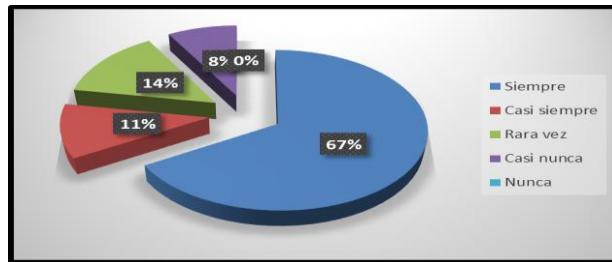
Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Cochabamba. Elaboración propia

Entre la población encuestada se encontró que el 42% rara vez se concentra en las actividades que realiza, mientras que el 30% casi nunca se concentra y el 28% restante, nunca. Los resultados evidencian que, para las mujeres de esta Asociación, es una tarea primordial fortalecer su concentración y atención para poder desarrollar sus actividades y trabajos de mejor manera.

#### **4.3. Cuando quiero conseguir algo, tengo muy claro los objetivos a alcanzar y los visualizo.**

**Figura 5.**

*Objetivos claros. Asociación de Mujeres Once de Noviembre.*

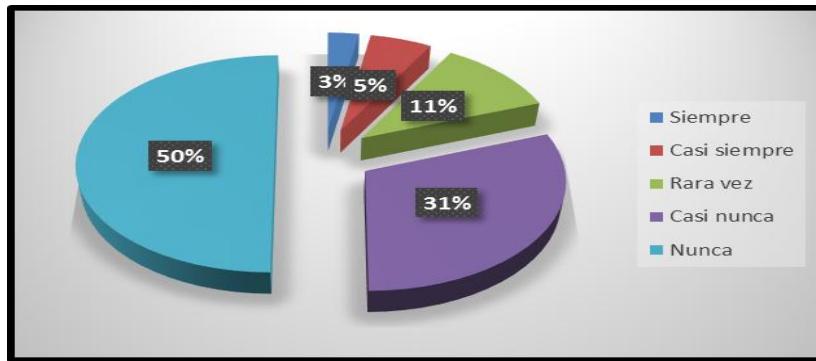


Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Once de Noviembre. Elaboración propia

Las mujeres son emprendedoras, tienen un potencial significativo; cuando quieren conseguir algo, tienen muy claro los objetivos con una frecuencia de siempre, que representa el 67% de encuestadas. En cambio, un porcentaje del 14%, reconoce que rara vez tienen claridad en sus propósitos, en las metas que quieren alcanzar, mientras que el 11% restante reconoce que casi siempre identifican sus objetivos, existiendo potencialidades dentro del grupo.

**Figura 6.**

*Objetivos claros. Asociación de Mujeres Cochabamba.*



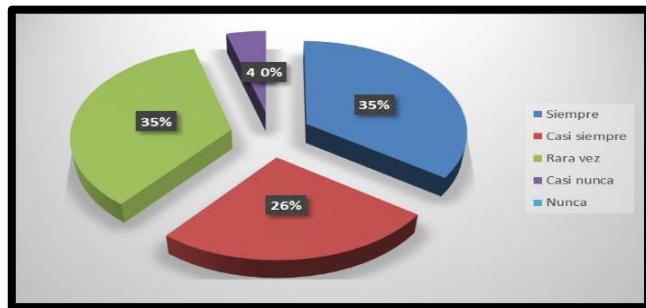
Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Cochabamba. Elaboración propia

El 50% de la población encuestada nunca tiene sus objetivos claros mientras que el 31% casi nunca los tiene, seguido del 11% que rara vez tiene claridad en lo que pretenden lograr, siendo determinante, fortalecer estas habilidades en las mujeres de Cochabamba, para que alcancen seguridad en sí mismas, en la toma de sus decisiones. Tener objetivos claros proporcionará dirección, confianza a las mujeres; un sentido de propósito, motivación y claridad en lo que impulsen en la Asociación.

#### 4.4. Tengo ideas innovadoras

**Figura 7.**

*Ideas innovadoras. Asociación de Mujeres Once de Noviembre.*

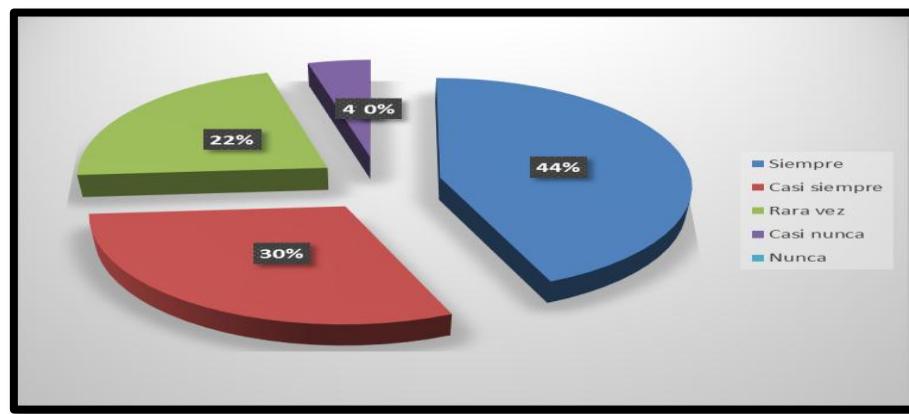


Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Once de Noviembre. Elaboración propia

Las mujeres tienen siempre ideas innovadoras, de acuerdo al 35% de encuestadas, mientras que el 35% restante, rara vez consideran que logran visualizar nuevas ideas con vista a un emprendimiento, ya sea por necesidad u oportunidad, siendo los porcentajes más representativos. Es importante capacitarles, formarles para que puedan tener ideas de negocios, emprender en negocios que sean factibles y que puedan ser rentables. Además, gestionar su capacidad de innovación desde diversas herramientas.

**Figura 8.**

*Ideas innovadoras. Asociación de Mujeres Cochabamba.*



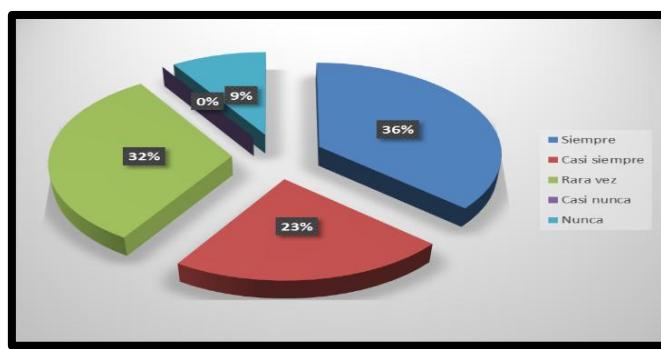
Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Cochabamba. Elaboración propia

La mayor parte de la población encuestada, que es un 44% tienen ideas motivadoras siempre, mientras que un 30% casi siempre y un 22%, rara vez, por lo que se requieren acciones estratégicas que posibiliten desarrollar las capacidades de innovación en las mujeres, entendiéndose que su fortaleza, resiliencia, templanza, son factores que ayudan a ser innovadoras.

#### 4.5. He recibido formación y capacitación sobre cómo emprender un negocio

**Figura 9.**

*Formación y capacitación. Asociación de Mujeres Once de Noviembre.*

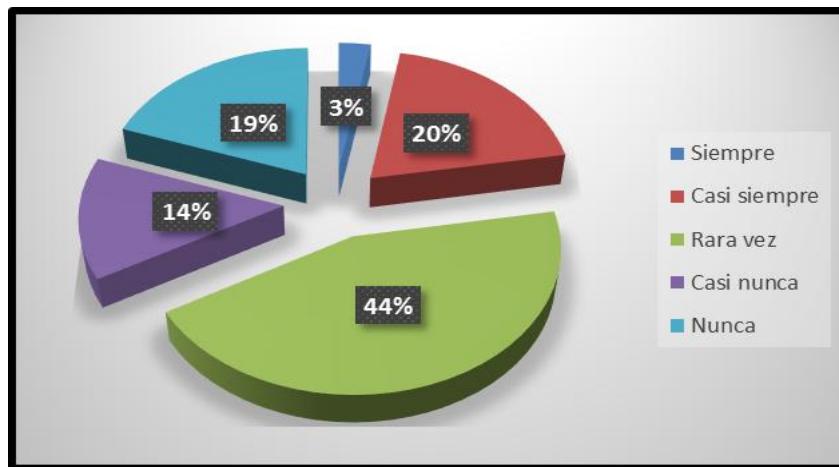


Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Once de Noviembre. Elaboración propia

Las mujeres reconocen que siempre han recibido cursos, charlas, sobre cómo emprender un negocio, de acuerdo al criterio del 36% de encuestadas, mientras que el 23% casi siempre y el 32%, rara vez, por lo que no tienen ideas claras, conocimientos definidos, en torno al diseño de planes de negocios y generación de microempresas, siendo importante la formación y capacitación para el logro de estos propósitos.

**Figura 10.**

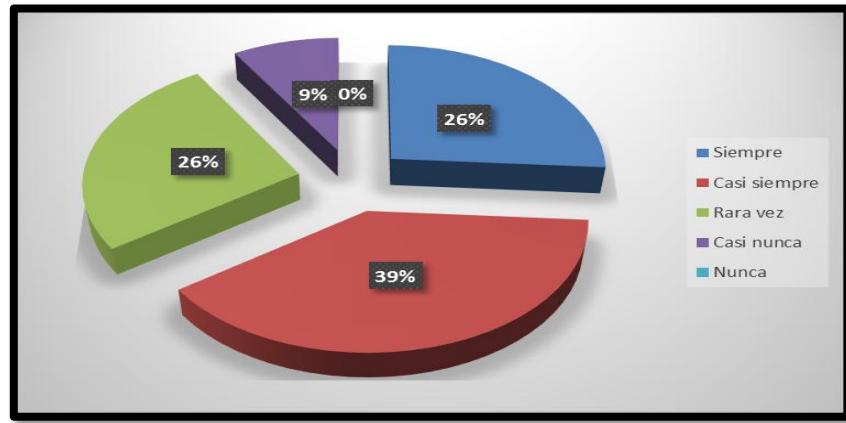
*Formación y capacitación. Asociación de Mujeres Cochabamba.*



Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Cochabamba. Elaboración propia

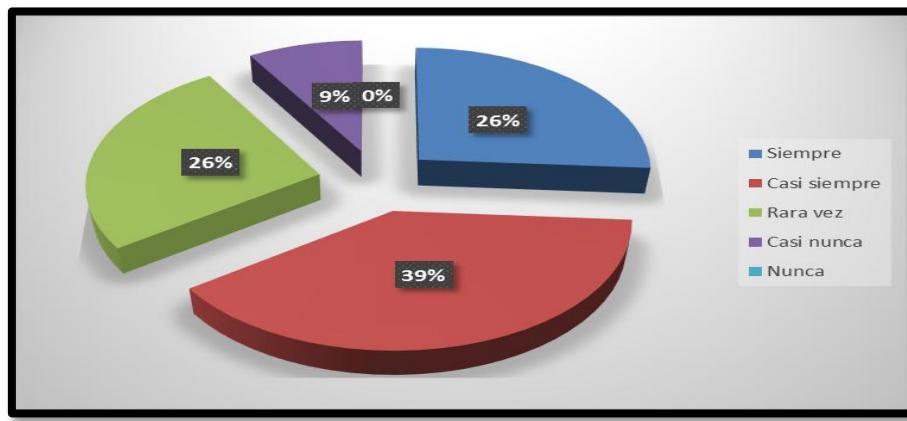
El mayor porcentaje de la población encuestada, el 44%, rara vez ha recibido formación y capacitación, mientras que el 20% casi siempre, así como el 14% casi nunca y el 19%, nunca. Los resultados permiten corroborar que constituye una tarea primordial, en ambas Asociaciones, fomentar la capacitación y formación en emprendimiento para el fortalecimiento de habilidades emprendedoras y de liderazgo en las mujeres rurales; para que tengan la oportunidad de desarrollar una mentalidad empresarial, identificar oportunidades y resolver problemas de manera más efectiva.

La importancia de impulsar y apoyar a las Asociaciones lideradas y conformadas por mujeres rurales, no solo fomenta equidad de género, sino que conlleva al logro de resultados positivos en la economía y generación de nuevas fuentes de empleo; el emprendimiento femenino es una salida a los altos niveles de desempleo, permite revitalizar las capacidades de las mujeres rurales; sus competencias y actitudes, para que puedan alcanzar mejores condiciones de vida, contribuir a la transformación del medio rural. El legado que dejan estas mujeres emprendedoras inspira a muchas más mujeres, desde los ejemplos que transmiten de resiliencia, perseverancia, superación personal, siendo importante contribuir a que puedan llegar a liderar negocios exitosos. Los procesos de formación se convierten en una alternativa viable para fortalecer las habilidades, actitudes, capacidades emprendedoras de las mujeres rurales desde el tejido asociativo, las redes de emprendedoras permitiendo reducir los sesgos de género en este entorno.

**4.6. Me gustaría recibir clases de emprendimiento.****Figura 11.***Formación y capacitación. Asociación de Mujeres Once de Noviembre.*

Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Once de Noviembre. Elaboración propia

Los datos obtenidos corroboran que a un 26% siempre les gustaría recibir clases de emprendimiento mientras que a un 39 % casi siempre, así como al 26% restante, rara vez, siendo representativo que la mayoría considera la necesidad e importancia de capacitarse y adquirir conocimientos.

**Figura 12.***Formación y capacitación. Asociación de Mujeres Cochabamba.*

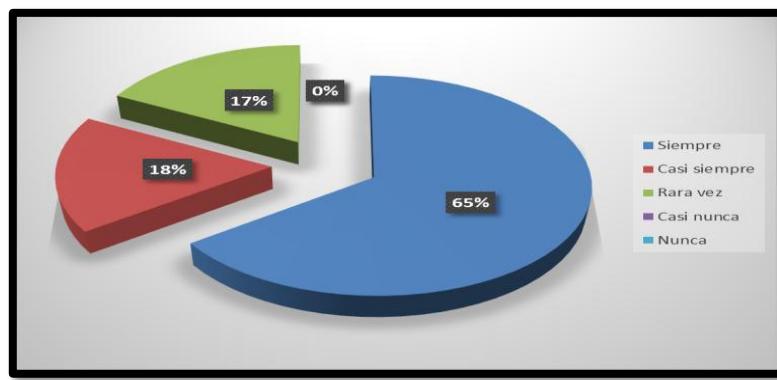
Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Cochabamba. Elaboración propia

En el caso de la Asociación Cochapamba, el 26% de las mujeres considera que siempre quieren capacitarse y recibir clases, mientras que el 39% casi siempre y el 26%, rara vez, siendo relevante que para ambas Asociaciones, la capacitación debe ser parte de su formación continua como alternativas para la formación de sus capacidades emprendedoras.

#### 4.7. Confío en mis habilidades y aptitudes.

**Figura 13.**

*Confianza en las habilidades y aptitudes. Asociación de Mujeres Once de Noviembre.*

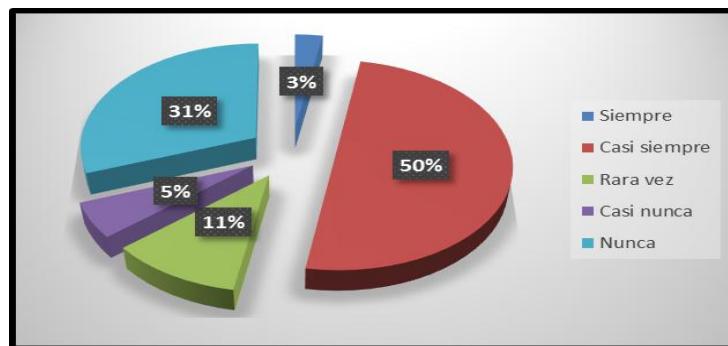


Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Once de Noviembre. Elaboración propia

Tienen una gran confianza en sí mismas, en su mayoría poseen habilidades y destrezas por lo que han salido adelante como comerciantes, como agricultoras y emprendedoras, lo que denota una vez más que el sector rural, especialmente las mujeres, poseen un gran potencial para el desarrollo de emprendimientos. El 65% considera que siempre tienen confianza en sus habilidades y aptitudes, que representan a la mayoría.

**Figura 14.**

*Confianza en las habilidades y aptitudes. Asociación de Mujeres Cochapamba.*



Fuente: Investigación de campo, Asociación de Mujeres Cochapamba. Elaboración propia

El 50% de la población encuestada casi siempre cree en sus habilidades y destrezas, mientras que el 31% nunca lo hace, seguido del 11% que rara vez creen en sí mismas, siendo los porcentajes más representativos. Sin dudas, se debe trabajar en la autoestima, confianza en sí mismas, para que puedan tomar las riendas de sus sueños, forjando el camino para el crecimiento personal, organizacional y el éxito que les permitirá la construcción de una imagen positiva de sí mismas y de sus Asociaciones, favoreciendo el despliegue de su máximo potencial.

Desde los resultados obtenidos, se ha podido constatar que, en ambas Asociaciones, es un hecho latente, que se requieren acciones estratégicas para la formación de las mujeres como líderes y específicamente como líderes transformacionales. Resulta una tarea primordial, fortalecer su concentración y atención para poder desarrollar sus actividades y trabajos de mejor manera así como su autoestima, confianza y seguridad en sí mismas, si se considera que las mujeres son emprendedoras, tienen un potencial significativo; cuando quieren conseguir algo, tienen muy claro los objetivos mayormente en el caso de la Asociación Once de Noviembre, mientras que en la Asociación Cochabamba, los resultados evidencian que se requieren fortalecer estas habilidades, para que tengan confianza y capacidad para tomar decisiones difíciles con seguridad y determinación. Tener objetivos claros proporcionará dirección, confianza a las mujeres; un sentido de propósito, motivación y claridad en lo que impulsen en cada Asociación.

Los resultados son favorables en cuanto al deseo y motivación de las mujeres, en ambas Asociaciones, por superarse, por recibir capacitaciones en temas relacionados al emprendimiento, que les permita fortalecer sus capacidades y habilidades para el logro de estos propósitos; la necesidad de enfocarse en la formación de habilidades para gestionar nuevos emprendimientos, ideas innovadoras y los principios que determinan procesos desde la innovación, sobre todo desde la capacidad, adquisición de competencias para la identificación de problemas, de necesidades y oportunidades que constituyen el punto de partida para el desarrollo de ideas, trabajar de manera articulada, interdisciplinaria y en equipo para proponer soluciones que contribuyan a promover una cultura de la innovación.

La importancia de fomentar las capacidades emprendedoras de las mujeres, de lograr incentivar la autonomía femenina, su independencia económica, desarrollo emocional y profesional, es significativa en la medida que les permitirá alcanzar mayor sostenibilidad en sus emprendimientos e iniciativas de negocios; además de contribuir a una mayor cohesión al interior de las Asociaciones. Se requiere gestionar acciones estratégicas, nuevas propuestas para la gestión asociativa/organizativa de forma eficiente por parte de las mujeres; generar competitividad que les permita enfrentarse al mercado, posicionar sus microemprendimientos. El asesoramiento y guía a las Asociaciones garantizará el logro de metas más grandes para una mayor estabilidad económica de las miembros de cada una de las Asociaciones.

**Tabla 1.**

*Análisis comparativo entre resultados de las Asociaciones Once de Noviembre y Cochabamba.*

Parámetros de análisis	Asociación de Mujeres Once de Noviembre	Asociación de Mujeres Cochabamba	Principales valoraciones
Acostumbro a situarme en posiciones de liderazgo	Siempre (26%) Casi siempre (31%) Rara vez (35%) Casi Nunca (4%) Nunca (4%)	Siempre (67%) Casi siempre (11%) Rara vez (14%) Casi Nunca (8%)	Se requiere el fortalecimiento del liderazgo femenino en las Asociaciones, ante los desafíos que enfrentan, las inequidades y condiciones del entorno rural. Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan mayor capacidad de liderazgo y habilidades para enfrentar los problemas que se presentan que las mujeres de la Asociación Once de Noviembre.
Acepto ayuda y colaboración de los demás	Siempre (44%) Casi siempre (30%) Rara vez (22%) Nunca (4%)	Siempre (65%) Casi siempre (31%) Rara vez (4%)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan mayor tendencia al trabajo cooperativo, asociativo, sin temores de aceptar ayuda de otros con el propósito de lograr las tareas bajo su responsabilidad, con respecto a las mujeres de la Asociación Once de Noviembre, siendo determinante el fortalecimiento de capacidades y habilidades para el trabajo cooperativo y en equipo.
Tengo una gran capacidad para concentrarme en un trabajo	Siempre (65%) Casi siempre (31%) Rara vez (4%)	Rara vez (42%) Casi Nunca (30%) Nunca (28%)	Las mujeres de la Asociación Once de Noviembre presentan una mayor capacidad de concentración y atención que las mujeres de la Asociación Cochabamba, por lo que se deben fortalecer estas habilidades cognitivas para alcanzar mejores indicadores de rendimiento laboral, imaginación, creatividad; habilidades para llevar a cabo con eficiencia cada reto que asuman las Asociaciones y tener confianza en sí mismas y en las demás.
Cuando quiero conseguir algo, tengo muy claro los objetivos en mi cabeza.	Siempre (48%) Casi siempre (39%) Rara vez (13%)	Siempre (3%) Casi siempre (5%) Rara vez (11%) Casi Nunca (31%) Nunca (50%)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan menor capacidad y habilidad para visualizar los objetivos que persiguen, los propósitos de las acciones que llevan a cabo, con respecto a las mujeres de la Asociación Once de Noviembre, siendo determinante, fortalecer estas habilidades, para que alcancen seguridad en sí mismas, en la toma de sus decisiones. Tener objetivos claros proporcionará dirección, confianza a las mujeres; un sentido de propósito, motivación y claridad en lo que impulsen en cada una de las Asociaciones.
Tengo ideas innovadoras.	Siempre (35%) Casi siempre (26%) Rara vez (35%) Casi Nunca (4%)	Siempre (44%) Casi siempre (30%) Rara vez (22%) Casi Nunca (4%)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan mayor capacidad de innovación, de pensar creativamente y crear nuevos productos para enfrentar los problemas que se presentan, con respecto a las mujeres de la Asociación Once de Noviembre, por lo que se requiere fortalecer esta habilidad para transformar continuamente el conocimiento y las ideas en nuevos productos, procesos y sistemas que benefician a la organización y a los clientes potenciales.

Una vez decidido hacer una cosa, nada me detiene.	Siempre (39%) Casi siempre (35%) Rara vez (22%) Casi Nunca (4%)	Siempre (3%) Casi siempre (5%) Rara vez (14%) Casi Nunca (25%) Nunca (53%)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan menor capacidad y habilidad para tomar decisiones y sostener esas decisiones a pesar de la adversidad, que las mujeres de la Asociación Once de Noviembre, requiriéndose un proceso de aprendizaje de los factores a tomar en cuenta para la toma de decisiones con firmeza y assertividad; la perseverancia y determinación para afrontar las dificultades que puedan presentarse.
Me atrevo con cualquier situación a emprender.	Siempre (44%) Casi siempre (30%) Rara vez (22%) Casi Nunca (4%)	Siempre (3%) Casi siempre (42%) Rara vez (25%) Casi Nunca (5%) Nunca (25%)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan menor capacidad y habilidad para el emprendimiento, que las mujeres de la Asociación Once de Noviembre, por lo que se requieren acciones que posibiliten potenciar su espíritu emprendedor y confianza en sí mismas para asumir retos y gestionar nuevos negocios de forma colaborativa y como parte de sus Asociaciones.
He recibido una enseñanza sobre cómo emprender un negocio.	Siempre (36%) Casi siempre (23%) Rara vez (32%) Nunca (9%)	Siempre (3%) Casi siempre (20%) Rara vez (44%) Casi Nunca (14%) Nunca (19%)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan menor nivel de formación y capacitación en emprendimientos que las mujeres de la Asociación Once de Noviembre representando para ellas, esta iniciativa de investigación, una oportunidad de crecimiento personal, de formación a nivel de organización que les permitirá prepararse bien antes de asumir nuevos retos; adquirir habilidades y competencias en el tema de emprendimientos.
Confío en mis habilidades y aptitudes.	Siempre (65%) Casi siempre (18%) Rara vez (17%)	Siempre Casi siempre (50%) Rara vez (11%) Casi Nunca (5%) Nunca (31%)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan menor confianza en sí mismas que las mujeres de la Asociación Once de Noviembre, sobre todo en sus habilidades y aptitudes, lo que muchas veces es resultado, de la inequidad de género en la que han vivido, la violencia y discriminación, que ha afectado su autoestima, su autopercepción positiva y su seguridad, siendo temáticas importantes para la propuesta de formación que se establece en el presente estudio.
Soy constante en las iniciativas que emprendo.	Siempre (35%) Casi siempre (48%) Rara vez (17%)	Siempre (3%) Casi siempre (20%) Rara vez (44%) Casi Nunca (14%) Nunca (19%)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan menor capacidad y habilidad para tener constancia, disciplina, perseverancia a pesar de la adversidad que pueda presentarse, con respecto a las mujeres de la Asociación Once de Noviembre por lo que la formación de nuevos hábitos, de capacidades para desempeñarse con disciplina y constancia, son claves para el crecimiento de las Asociaciones.
Es la independencia para trabajar para uno mismo en mi decisión de emprender.	Siempre (55%) Casi siempre (23%) Rara vez (18%) Nunca (4%)	Siempre (17%) Casi siempre (53%) Rara vez (8%) Casi Nunca (3%) Nunca (19%)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan menor capacidad y habilidad para emprender y trabajar en esta decisión que han tomado, que las mujeres de la Asociación Once de Noviembre, siendo de gran importancia la formación y preparación de las mujeres, en la medida que, al tener conocimiento sobre este ámbito, disminuirán sus temores, dudas y miedos.

Tengo la disponibilidad necesaria para embarcarme en este proyecto.	Siempre (52%) Casi siempre (22%) Rara vez (17%) Casi Nunca (9%) Nunca	Siempre Casi siempre (36%) Rara vez (20%) Casi Nunca (19%) Nunca (25%)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan menor disponibilidad para tomar decisiones y dedicarse al trabajo en la Asociación, que las mujeres de la Asociación Once de Noviembre, por lo que requieren también aprender a organizar su tiempo, a establecer prioridades, a planificar adecuadamente las tareas a corto, mediano y largo plazo, para cumplir y comprometerse con su organización.
Soy una persona con habilidades personales para crear equipos y organizar.	Siempre (39%) Casi siempre (30%) Rara vez (22%) Casi Nunca (9%)	Siempre (17%) Casi siempre (53%) Rara vez (8%) Casi Nunca (3%) Nunca (19%)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan menor capacidad y habilidad para gestionar equipos y manejar la coordinación de tareas desde el trabajo cooperativo, que las mujeres de la Asociación Once de Noviembre, por lo que la formación de habilidades para el trabajo cooperativo, asociativo y en grupos, constituye un eje primordial de la propuesta de formación de capacidades emprendedoras para las Asociaciones en estudio.
Se me da bien administrar los recursos económicos.	Siempre (26%) Casi siempre (39%) Rara vez (26%) Casi Nunca (9%)	Siempre Casi siempre (33%) Rara vez (20%) Casi Nunca (25%) Nunca (22%)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan menor capacidad y habilidad para la administración de recursos económicos, que las mujeres de la Asociación Once de Noviembre, siendo importante la formación y capacitación en el manejo eficiente de las finanzas; profundizar en la educación administrativa financiera que deben adquirir las mujeres antes de emprender y gestionar sus negocios.
Me gustaría recibir clases de emprendimiento.	Siempre (74%) Casi siempre (9%) Rara vez (13%) Casi Nunca (4%)	Siempre (26%) Casi siempre (39%) Rara vez (26%) Casi Nunca (9%)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan menor interés por las clases de emprendimiento y formación que las mujeres de la Asociación Once de Noviembre, sin embargo, están dispuestas a participar de una formación en emprendimiento integral a partir de aprender también a organizar y planificar su tiempo, que aumentará su motivación por este tipo de formación.
Me gustaría tener mi propia empresa.	Siempre (83%) Casi siempre (9%) Rara vez (4%) Casi Nunca (4%)	Siempre (26 %) Casi siempre (39 %) Rara vez (26 %) Casi Nunca (9 %)	Las mujeres de la Asociación Cochabamba presentan menor nivel de interés y motivación por crear su propia empresa que las mujeres de la Asociación Once de Noviembre considerando que aún tienen temores, miedos, incertidumbres, lo que puede contrarrestarse con el proceso de formación y capacitación que se propone; lo importante es que poseen habilidades y un espíritu emprendedor, que debe fortalecerse y educarse.

Fuente: elaboración propia.

## V. Propuesta

El estudio diagnóstico realizado ha permitido identificar los lineamientos y acciones estratégicas, acordes a las necesidades detectadas en el área de estudio, para fomentar las capacidades y habilidades emprendedoras de las mujeres rurales de la sierra ecuatoriana, con el fin de fortalecer sus Asociaciones. La propuesta se dirige hacia los siguientes ejes claves:

- Planificación, organización y estructuración del tiempo y de las actividades enfocada a la realización de cronogramas de trabajo con Project, a través de Talleres prácticos, aprendizaje cooperativo y constructivistas.
- Autoestima, confianza en sí mismas, habilidades para la concentración y atención de manera personal, constituirá un Programa basado en el aprendizaje experiencial, con el apoyo de un grupo interdisciplinario de profesionales, que les permita potenciar su amor propio, fomentar confianza, motivación, resiliencia y bienestar emocional, promoviendo un aprendizaje efectivo, una sana interacción social y el crecimiento personal de las participantes.
- La disciplina como hábito para alcanzar el éxito, constituye también un eje clave de la Propuesta, sobre todo para el logro de mayor compromiso y responsabilidad de cada miembro con su Asociación.
- Formación de habilidades de liderazgo y gestión de grupos basados en el trabajo cooperativo, asociativo, así como para la formulación de objetivos, visualización de metas y planificación.
- Se incluyen también ejes de formación en Habilidades para la toma de decisiones con asertividad, Formación y capacitación en temas de emprendimientos, gestión de negocios y diseño, formulación y desarrollo de planes de negocios.
- Talleres que tienen como objetivo fundamental, el fortalecimiento del espíritu emprendedor y empoderamiento de las mujeres; Programas para el Manejo de las finanzas, educación administrativa financiera.
- Desarrollo de la capacidad de innovación, de la creatividad, de generar ideas innovadoras y productos con un valor agregado único.

La propuesta de formación que se propone llevarse a cabo se sustenta a partir de una metodología participativa, donde se empoderen las mujeres y asuman roles protagónicos en su proceso de formación; con sistemas de evaluación flexibles donde se prioricen resultados vinculados a procesos de aprender a aprender, desde la relevancia y fortalecimiento de ideas innovadoras, creativas. La propuesta de formación se enfoca directamente a los principios de la construcción del conocimiento, para dinamizar los procesos de aprendizaje y formación de capacidades en las mujeres rurales; Talleres interactivos, dinámicos, entretenidos, donde el rol de los capacitadores sea de facilitadores y guías del proceso, y más bien, las mujeres asuman el protagonismo en su proceso de adquisición de habilidades.

## **VI. Conclusiones**

La investigación ha permitido corroborar que el empoderamiento de las mujeres rurales, a través de procesos de formación y capacitación para el fortalecimiento de sus habilidades y capacidades emprendedoras, es un requisito previo para lograr la visión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, que se propone “poner fin a la pobreza y el hambre, alcanzar la seguridad alimentaria y empoderar a todas las mujeres y las niñas como agentes clave en los sistemas alimentarios” (p. 34). Este objetivo es prioritario para este colectivo, que se encarga de garantizar la alimentación adecuada para sus familias, colocando a las mujeres rurales en el centro de este desafío.

Las asociaciones de mujeres en la sierra ecuatoriana se configuran como un actor importante y consolidado en la vida local rural. No solo por su alcance, sino también por su capacidad organizativa en la acción colectiva femenina, canalizando una gran diversidad de actividades, intereses y aportaciones desde nuevas propuestas y emprendimientos. Estas asociaciones abren nuevas vías de participación social e influencia pública para un sector significativo de mujeres que tradicionalmente han permanecido circunscritas a la esfera doméstica y familiar, enfrentando limitaciones en recursos educativos, económicos y sociales, así como las restricciones derivadas del aislamiento geográfico de muchas poblaciones rurales.

Estas asociaciones son vistas como herramientas de participación social y cultural, contribuyendo a la transformación personal y colectiva hacia relaciones de género más igualitarias. Fortalecerlas desde la educación y formación es esencial en Ecuador para hacer viables sus sueños, iniciativas y propuestas de crecimiento organizacional. El empoderamiento de las mujeres rurales a través de la formación, el acceso a recursos y la participación en la toma de decisiones es clave para el desarrollo sostenible, la igualdad de género, la reducción de la pobreza y la disminución de las desigualdades.

Una forma de lograr esto es potenciando la capacidad de incidencia de las organizaciones de mujeres rurales mediante el fortalecimiento de sus conocimientos, habilidades, competencias y actitudes para emprender con éxito, enfocándose en su crecimiento personal y profesional. El asesoramiento, acompañamiento y guía a las Asociaciones de mujeres rurales constituyen una alternativa viable para alcanzar los objetivos propuestos, profundizando en su capacitación continua, así como en sus habilidades de liderazgo, gestión y trabajo en equipo.

## **VII. Referencias Bibliográficas**

- Adeel, S., Daniel, A. y Botelho, A. (2023). The effect of entrepreneurship education on the determinants of entrepreneurial behaviour among higher education students: A multi-group analysis. *Journal of Innovation and Knowledge*, 8(1), 100324. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100324>
- Álvarez, A. (2019). *Una visión del desarrollo local en el marco del emprendimiento. El caso de Ecuador*. Ed. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

Álvarez, A. (2022). Gestión del conocimiento en los emprendimientos de la provincia de Cotopaxi en el marco del desarrollo social rural en ecuador. *Revista Agroalimentaria*, 27(53), julio – diciembre, 91-109.

Barrera, M. y Mariño, D. (2019). *Análisis del impacto de procesos de empoderamiento socioeconómico de mujeres rurales como alternativa al desarrollo que contribuye a la construcción de Paz a partir de la propuesta de intervención de la Corporación Buen Ambiente CORAMBIENTE* [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios], <https://bit.ly/39Q7tiG>

Benites, R. (2017). Fortalecimiento de competencias emprendedoras a mujeres rurales para el turismo (Esmeraldas-Ecuador) [Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].

Cediel, N. (2017). Empoderamiento de las mujeres rurales como gestoras de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el posconflicto colombiano. *Equidad y Desarrollo*, 28, 61-84. <dx.doi.org/10.19052/ed.4077>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2017). Las Mujeres Indígenas y sus Derechos Humanos en las Américas.

Daza, F. y Hernández, L. (2024). Sistemas agro-alimentarios, seguridad alimentaria y desarrollo rural: una mirada a la situación de las mujeres rurales en Colombia. *Revista Controversia*, (222), 129-179. <https://doi.org/10.54118/controver.vi222.1318>

Duarte Sánchez, D. & Guerrero Barreto, R. (2023). Aspectos para el emprendimiento de las mujeres en las zonas rurales. *Revista Científica Estudios E Investigaciones*, 12(1), 76–89. <https://doi.org/10.26885/rcei.12.1.76>

García, A. y Gomáriz, E. (2004). *La perspectiva de género y mujeres rurales en las estrategias y políticas de desarrollo territorial sostenible*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura IICA, Cuaderno Técnico 24. San José.

Guerra, G. (2022). Roles de las mujeres rurales: el cuidado de la vida y su aporte a las comunidades. *Revista Mutiro Folhetim de Geografias Agrarias do Sul*, 5-27. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/mutiro/article/download/253661/40931>

Mora, G., Fernández, M. y Troncoso, J. (2019). Mujeres rurales y acción productiva para la autonomía. *Revista Mexicana de sociología*, 81(4), 797-824. <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/57976/51271>

Organización para las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1, 21 de octubre.

Porozo, A. (2020). Incidencia de los procesos asociativos en el empoderamiento socioeconómico de las mujeres rurales: caso de la asociación AMATIF en Timbiré (Eloy Alfaro-Esmeraldas), 2005-2021. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO].

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2011). *Empoderadas e iguales. Estrategia de igualdad de género 2008-2011*. New York.

Ramírez, A. (2024). Inclusión y empoderamiento de mujeres rurales para el desarrollo en Chiquihuitlán, Jalisco. *La ventana. Revista de estudios de género*, 7(59), 356-387. Epub 12 de abril de 2024. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i59.7706>

Rojas-Rojas, M., Tapia – Segarra, J., Herrera – Hugo, B. y Cárdenas – Lata, B. (2021). Emprendimiento y empoderamiento de la mujer rural de la parroquia de Santa Ana del cantón Cuenca; una mirada desde Trabajo Social. *Revista Científica Dominio de la Ciencia*, 7(3), 855-883.

Romero, A. (2003). El desarrollo rural en Ecuador, ¿hacia dónde? *Revista CIESE* 1, 1-12.

Secretaría Nacional de Planificación (2021). *Plan de Creación de Oportunidades (2021-2025)*. Quito.

Segovia – Pérez, M., Pérez – Ledo, P. y Yagüe-Perales, R. (2023). Innovación agraria y género. Lecciones a partir de la experiencia empírica. En *Libro de Actas, Tercer Congreso Internacional de AFAMMER, Mujer y Medio Rural*. Dykinson.

Suárez-Soza, M., Herrera - Castrillo, C., Dávila Matute, F. del S. & Triminio Zavala, C. (2024). Percepciones estudiantiles sobre el rol protagónico de la mujer rural en el desarrollo socioeconómico y cultural. *Revista Compromiso Social*, 7(11), 81–92. <https://doi.org/10.5377/recoso.v7i11.18425>

## **Capítulo 6. Construyendo inclusión: justicia y equidad para personas con discapacidad**

**Manuel Arlandis Ruiz**  
Universidad Internacional de Valencia

### **I. Introducción**

Se han cumplido tres años desde la aprobación de la Ley 8/2021, 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 en la que se fija el plazo de tres años en la Disposición transitoria quinta para la revisión de las medidas ya acordadas. Cumplido el plazo, el presente artículo pretende recordar la importancia de los cambios y reconocimientos iniciados<sup>12</sup>.

### **II. Regulación anterior**

La regulación de la incapacidad judicial de las personas en el ámbito jurídico ha variado a lo largo del tiempo (Seoane, 2011, pp. 143-161). Sin embargo, en líneas generales, el anterior proceso, denominado «incapacidad judicial», se refería a la declaración legal de que una persona no tiene la capacidad plena para ejercer ciertos derechos o realizar actos jurídicos por sí misma, debido a diversas razones, como problemas mentales, adicción o discapacidades físicas.

La incapacidad se podía declarar por razones más generales y no siempre reflejaban adecuadamente la realidad de las personas. A menudo, la incapacidad se basaba en patologías mentales diagnosticadas, sin tener en cuenta la autonomía o el deseo de los afectados.

Se solían distinguir entre incapacidades totales y parciales. La incapacidad total implicaba que la persona no podía realizar ninguna acción jurídica, mientras que la incapacidad parcial le permitía realizar ciertos actos con la ayuda de un tutor o curador.

La incapacidad judicial se declaraba a través de un proceso judicial, donde se evaluaba la situación de la persona y se tomaba en cuenta la opinión de expertos, como psiquiatras. El protocolo podía convertirse en un proceso largo y, a veces, estigmatizante para los afectados.

Una vez que alguien era declarado incapaz, se nombraba a un tutor o curador que asumía la responsabilidad de tomar decisiones en su nombre, lo que podía llevar a la pérdida de autonomía y derechos sobre aspectos importantes de la vida cotidiana.

---

<sup>12</sup> Disposición transitoria quinta de la ley 8/2015. Revisión de las medidas ya acordadas. Las personas con capacidad modificada judicialmente, los declarados pródigos, los progenitores que ostenten la patria potestad prorrogada o rehabilitada, los tutores, los curadores, los defensores judiciales y los apoderados preventivos podrán solicitar en cualquier momento de la autoridad judicial la revisión de las medidas que se hubiesen establecido con anterioridad a la entrada en vigor de la presente Ley, para adaptarlas a esta. La revisión de las medidas deberá producirse en el plazo máximo de un año desde dicha solicitud. Para aquellos casos donde no haya existido la solicitud mencionada en el párrafo anterior, la revisión se realizará por parte de la autoridad judicial de oficio o a instancia del Ministerio Fiscal en un plazo máximo de tres años.

La regulación pública de la incapacidad a menudo tenía un enfoque paternalista, lo que significa que se priorizaba la protección de la persona considerada incapaz en detrimento de su autonomía y derechos, lo que, en ocasiones, implicaba que se mantuviera una actitud poco respetuosa con el artículo 49 de la Constitución Española, que establece el principio de protección de las personas con discapacidad. Este artículo reconoce el derecho a la integración social y la promoción del bienestar de este colectivo, estableciendo que los poderes públicos tenían que asegurar su atención y desarrollo.

### **III. Cambios en la regulación**

En años recientes, muchos sistemas jurídicos han comenzado a reformar sus leyes de incapacidad para alinearse mejor con los derechos humanos y la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, celebrado en Nueva York, el 13 de diciembre de 2006). Estos cambios tienden a promover la autonomía y la capacidad de decisión de las personas con discapacidades, para buscar formas de apoyo en lugar de relevar su voluntad, incluso, en el uso de un vocabulario más inclusivo, menos estigmatizante y con mayor armonía e inclusión con la dignidad de la persona. Gracias a esta nueva visión, se desplaza el término «incapacidad» y se utiliza el de «discapacidad».

Como señala Ingstad (1995, en Toboso, M., 2010, ref. por Conde, R., 2014, p. 155), «La evolución del concepto de discapacidad responderá, por tanto, a la evolución del contexto social y de la imagen institucionalizada del cuerpo en cada sociedad».

En la actualidad, aún se está trabajando para que la vida de estas personas reciba el reconocimiento social que corresponde. Si bien se han logrado importantes avances, el mayor obstáculo a superar es la barrera del lenguaje que, *per se*, es limitativo.

Por esta razón, muchas personas han comenzado a usar el término «diversidad funcional» en lugar de «discapacidad» o «minusvalía» (Fernández y Alonso-García, 2018). El objetivo de la diversidad funcional es ofrecer un lenguaje más positivo que reconozca a individuos con capacidades distintas. Sin embargo, algunas organizaciones, como el CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), continúan utilizando el término «discapacidad».

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nueva York, de 13 de diciembre de 2006, desarrolló un estatuto sobre la protección de las personas en las que concurren estas circunstancias. En concreto, el artículo 12 establece que:

«Los Estados Parte adoptarán las medidas pertinentes para proporcionar acceso a las personas con discapacidad al apoyo que puedan necesitar en el ejercicio de su capacidad jurídica.

4. Los Estados Parte asegurarán que, en todas las medidas relativas al ejercicio de la capacidad jurídica, se proporcionen salvaguardias adecuadas y efectivas para impedir los abusos de conformidad con el derecho internacional en materia de derechos humanos.

Esas salvaguardias asegurarán que las medidas relativas al ejercicio de la capacidad jurídica respeten los derechos, la voluntad y las preferencias de la persona, que no haya conflicto de intereses ni influencia indebida, que sean proporcionales y adaptadas a las circunstancias de la persona, que se apliquen en el plazo más corto posible y que estén sujetas a exámenes periódicos por parte de una autoridad o un órgano judicial competente, independiente e imparcial. Las salvaguardias serán proporcionales al grado en que dichas medidas afecten a los derechos e intereses de las personas».

Es importante revisar la legislación específica del país en cuestión (Rodríguez y Cano, 2015) para comprender cómo ha evolucionado el tratamiento que se hacía a la «incapacidad» y las medidas que se han implementado para proteger los derechos de las personas afectadas, si bien la normativa europea e internacional ha servido para fomentar los derechos de las personas que sufren una discapacidad.

#### **IV. Derecho penal y discapacidad**

En el ámbito penal, incluso se ha regulado tal concepto con mayor precisión y se ha regulado en el artículo 25 del Código Penal sobre esta cuestión. En este sentido, resultan interesantes las aportaciones de Alcale (2013, pp.167-170).

Así, se establece un mayor reproche penal en distintos preceptos penales cuando la víctima es una persona con discapacidad. De la lectura del artículo 268 CP, en referencia a los delitos patrimoniales, se desprende que:

«1. Están exentos de responsabilidad criminal y sujetos únicamente a la civil los cónyuges que no estuvieren separados legalmente o de hecho o en proceso judicial de separación, divorcio o nulidad de su matrimonio y los ascendientes, descendientes y hermanos por naturaleza o por adopción, así como los afines en primer grado si viviesen juntos, por los delitos patrimoniales que se causaren entre sí, siempre que no concurra violencia o intimidación, o abuso de la vulnerabilidad de la víctima, ya sea por razón de edad o por tratarse de una persona con discapacidad».

Por ello, el precepto incluye una protección penal específica que impida que las personas con discapacidad que sean víctimas de delitos patrimoniales se vean obligadas a recurrir a la vía civil, la cual es más lenta, costosa y presenta una mayor incertidumbre en la posibilidad de obtener una resolución favorable (Gómez Pérez, 2015)

Asimismo, fija como agravante que el delito sea cometido por las razones reflejadas en el artículo 22 CP:

«(...) por motivos racistas, antisemitas u otra clase de discriminación referente a la ideología, religión o creencias de la víctima, la etnia, raza o nación a la que pertenezca, su sexo, orientación o identidad sexual, razones de género, la enfermedad que padezca o su discapacidad».

También se ha de reflexionar sobre aquellas ocasiones excepcionales, desde el punto de vista de la estadística de la criminalidad, en las que la persona con discapacidad haya de cumplir una

pena o medida de seguridad. De acuerdo con el artículo 25.2 de la Constitución Española, las sanciones privativas de libertad y las medidas de seguridad deben enfocarse en la reeducación y reintegración social. Sin embargo, «un centro penitenciario puede resultar especialmente perjudicial para una persona con discapacidad intelectual o del desarrollo, lo que no contribuiría al objetivo final de la pena: la rehabilitación» (Recover y De Araoz, 2016). Por esta razón, es fundamental que los centros que aplican medidas de seguridad o los módulos destinados a presos con discapacidad estén debidamente adaptados a las necesidades de estas personas para que puedan cumplir con su propósito.

Desde el punto de vista criminológico, es mayor el número de delitos en lo que la persona con discapacidad es la víctima que la comisión de hechos ilícitos por parte de estos. Se aprecia una notable necesidad de formar a los miembros de las fuerzas y cuerpos de seguridad en la atención a los mismos cuando demanden auxilio a la policía o cuando se observen indicadores de que puede estar cometiéndose un hecho delictivo o una situación de abandono o desamparado. Es esencial, en este sentido, dotar de formación y herramientas adecuadas para una rápida detección. Como ejemplo sirve el de aquel anciano frágil que, por su propias patologías o enfermedades propias de la edad, pudiera estar sufriendo un maltrato en el ámbito doméstico. Existe una enorme dificultad para poner de relieve estos hechos y, en caso de que actúen los agentes por petición externa, solo unos conocimientos adecuados pueden arrojar luz sobre la situación que está viviendo. Es importante destacar la relevancia de la *Guía de actuación policial para víctimas de delitos de odio con discapacidad del desarrollo*, elaborada por el Ministerio del Interior y la Oficina Nacional contra los delitos de odio, que busca mejorar la atención a las víctimas, si bien resulta, según mi criterio, insuficiente.

## V. La Ley 8/2021

Como se ha referido con anterioridad, la Ley 8/2021 da un paso significativo hacia la igualdad de derechos para las personas con discapacidad en España, ya que busca despatologizar la condición de discapacidad y promover un enfoque centrado en la persona. A través de la reforma de la legislación civil y procesal, esta ley reconoce y protege la capacidad jurídica de este colectivo, y fomenta su autonomía y participación social. Esta declaración no solo tiene implicaciones legales, sino que también refleja un cambio cultural en la percepción de la discapacidad y los derechos humanos en la sociedad española, aunque necesita calar más en el tejido social.

Cordero y Palacios (2017) afirman que todos los seres humanos tienen derecho a elegir su propio proyecto de vida, pero ciertas circunstancias hacen que muchos se vean privados de ese derecho. El fin último es facilitar a las personas una autonomía plena, incluyendo el derecho a fracasar (pp. 65-75).

La nueva herramienta legislativa que representa la Ley 8/2021 implementa lo dispuesto en el artículo 12 del Tratado Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y

deja atrás el concepto de «incapacidad» para defender el ejercicio de la capacidad jurídica (Fernández González, 2021).

Si bien la ley promueve la voluntad y las preferencias de las personas con discapacidad, para evitar conflictos o influencias indebidas por parte de las salvaguardas, que estarán sujetas a revisiones periódicas para garantizar su imparcialidad, es obligación del Ministerio Fiscal ejercitar ese control y evitar cualquier coacción o manipulación por quienes deben realizar esas vigilancias.

Con la reforma del artículo 250 de la Ley 8/2021<sup>13</sup>, se delimitan las medidas de apoyo, que deben ser aceptadas de manera voluntaria por la persona afectada.

El guardador, de hecho, deberá ejercer el cargo con sujeción al artículo 249 CC<sup>14</sup> y precisará de autorización judicial para los mismos supuestos del artículo 287 del CC<sup>15</sup>, en los que el curador

<sup>13</sup> Artículo 250. CC. Las medidas de apoyo para el ejercicio de la capacidad jurídica de las personas que lo precisen son, además de las de naturaleza voluntaria, la guarda de hecho, la curatela y el defensor judicial. La función de las medidas de apoyo consistirá en asistir a la persona con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica en los ámbitos en los que sea preciso, respetando su voluntad, deseos y preferencias. Las medidas de apoyo de naturaleza voluntaria son las establecidas por la persona con discapacidad, en las que designa quién debe prestarle apoyo y con qué alcance. Cualquier medida de apoyo voluntaria podrá ir acompañada de las salvaguardas necesarias para garantizar en todo momento y ante cualquier circunstancia el respeto a la voluntad, deseos y preferencias de la persona. La guarda de hecho es una medida informal de apoyo que puede existir cuando no haya medidas voluntarias o judiciales que se estén aplicando eficazmente. La curatela es una medida formal de apoyo que se aplicará a quienes precisen el apoyo de modo continuado. Su extensión vendrá determinada en la correspondiente resolución judicial en armonía con la situación y circunstancias de la persona con discapacidad y con sus necesidades de apoyo. El nombramiento de defensor judicial como medida formal de apoyo procederá cuando la necesidad de apoyo se precise de forma ocasional, aunque sea recurrente. Al determinar las medidas de apoyo se procurará evitar situaciones en las que se puedan producir conflictos de intereses o influencia indebida. No podrán ejercer ninguna de las medidas de apoyo quienes, en virtud de una relación contractual, presten servicios asistenciales, residenciales o de naturaleza análoga a la persona que precisa el apoyo.

<sup>14</sup> Artículo 249.CC. Las medidas de apoyo a las personas mayores de edad o menores emancipadas que las precisen para el adecuado ejercicio de su capacidad jurídica tendrán por finalidad permitir el desarrollo pleno de su personalidad y su desenvolvimiento jurídico en condiciones de igualdad. Estas medidas de apoyo deberán estar inspiradas en el respeto a la dignidad de la persona y en la tutela de sus derechos fundamentales. Las de origen legal o judicial solo procederán en defecto o insuficiencia de la voluntad de la persona de que se trate. Todas ellas deberán ajustarse a los principios de necesidad y proporcionalidad. Las personas que prestan apoyo deberán actuar atendiendo a la voluntad, deseos y preferencias de quien lo requiera. Igualmente procurarán que la persona con discapacidad pueda desarrollar su propio proceso de toma de decisiones, informándola, ayudándola en su comprensión y razonamiento y facilitando que pueda expresar sus preferencias. Asimismo, fomentarán que la persona con discapacidad pueda ejercer su capacidad jurídica con menos apoyo en el futuro. En casos excepcionales, cuando, pese a haberse hecho un esfuerzo considerable, no sea posible determinar la voluntad, deseos y preferencias de la persona, las medidas de apoyo podrán incluir funciones representativas. En este caso, en el ejercicio de esas funciones se deberá tener en cuenta la trayectoria vital de la persona con discapacidad, sus creencias y valores, así como los factores que ella hubiera tomado en consideración, con el fin de tomar la decisión que habría adoptado la persona en caso de no requerir representación. La autoridad judicial podrá dictar las salvaguardas que considere oportunas a fin de asegurar que el ejercicio de las medidas de apoyo se ajuste a los criterios resultantes de este precepto y, en particular, atienda a la voluntad, deseos y preferencias de la persona que las requiera.

<sup>15</sup> Artículo 287.CC. El curador que ejera funciones de representación de la persona que precisa el apoyo necesita autorización judicial para los actos que determine la resolución y, en todo caso, para los siguientes: 1.<sup>º</sup> Realizar actos de transcendencia personal o familiar cuando la persona afectada no pueda hacerlo por sí misma, todo ello a salvo lo dispuesto legalmente en materia de internamiento, consentimiento informado en el ámbito de la salud o en otras leyes especiales. 2.<sup>º</sup> Enajenar o gravar bienes inmuebles, establecimientos mercantiles o industriales, bienes o derechos de especial significado personal o familiar, bienes muebles de extraordinario valor, objetos preciosos y valores mobiliarios no cotizados en mercados oficiales de la persona con medidas de apoyo, dar inmuebles en arrendamiento por término inicial que exceda de seis años, o celebrar contratos o realizar actos que tengan carácter dispositivo y sean susceptibles de inscripción. Se exceptúa la venta del derecho de suscripción preferente de acciones. La enajenación de los bienes mencionados en este párrafo se realizará mediante venta directa salvo que el Tribunal considere que es necesaria la enajenación en subasta judicial para mejor y plena garantía de los derechos e intereses de su titular. 3.<sup>º</sup> Disponer a título gratuito de bienes o derechos de la persona con medidas de apoyo, salvo los que tengan escasa relevancia económica y carezcan de especial significado personal o familiar. 4.<sup>º</sup> Renunciar derechos, así como transigir o someter a arbitraje cuestiones relativas a los intereses de la persona cuya curatela ostenta, salvo que sean de escasa relevancia económica. No se precisará la autorización judicial para el arbitraje de consumo. 5.<sup>º</sup> Aceptar sin beneficio de inventario cualquier herencia o repudiar esta o las liberalidades. 6.<sup>º</sup> Hacer gastos extraordinarios en los bienes de la persona a la que presta apoyo. 7.<sup>º</sup> Interponer demanda en nombre de la persona a la que presta apoyo, salvo en los asuntos urgentes o de escasa cuantía. No será precisa la autorización judicial cuando la persona con discapacidad inste la revisión de la resolución judicial en que previamente se le hubiesen determinado los apoyos. 8.<sup>º</sup> Dar y tomar

tiene funciones de representación. En todo caso, conforme al artículo 264, párrafo tercero, del CC:

«No será necesaria autorización judicial cuando el guardador solicite una prestación económica a favor de la persona con discapacidad, siempre que esta no suponga un cambio significativo en la forma de vida de la persona, o realice actos jurídicos sobre bienes de esta que tengan escasa relevancia económica y carezcan de especial significado personal o familiar».

La ley se esfuerza por prevenir que quienes brindan apoyo influyan o se aprovechen en beneficio propio.

La Ley 8/21, de 2 de junio, sobre la reforma de la legislación civil y procesal para el apoyo de las personas con discapacidad en la práctica del ejercicio de su capacidad jurídica, ha supuesto un cambio total de paradigma en esta materia, hasta el punto de que ha hecho desaparecer el concepto de «capacidad de obrar», ya que prohíbe cualquier declaración de incapacidad u otras prohibiciones establecidas en virtud de la misma y elimina la patria potestad prorrogada y rehabilitada, así como la tutela de las personas con discapacidad.

Esta nueva regulación incluye la posibilidad de que todas las personas puedan ejercitar su capacidad jurídica en condiciones de igualdad, en el caso de las personas con discapacidad, a través de los apoyos que deberán proveerse en función de circunstancias y necesidades, teniendo en cuenta la voluntad, los deseos y las preferencias de la persona implicada.

Se permite la adopción de medidas de apoyo, tal como la guarda de hecho, que es una medida informal de apoyo que puede existir cuando no haya medidas voluntarias o judiciales que se estén aplicando eficazmente. Asimismo, el artículo 264 CC atribuye al guardador de hecho facultades representativas previa autorización judicial en casos excepcionales.

La curatela, por el contrario, es una medida formal de apoyo que se aplicará a quienes precisen de tal apoyo de modo continuado y su extensión vendrá determinada en la correspondiente resolución judicial, en armonía con la situación y circunstancias de la persona con discapacidad y sus necesidades. Se constituirá la curatela cuando no exista otra medida de apoyo suficiente para la persona con discapacidad, debiendo concretarse qué medidas de apoyo precisa, y en su caso, en qué actos concretos el curador habrá de asumir la representación de la persona con discapacidad, al ser la representación de naturaleza excepcional (artículo 269 CC).

En relación con este nuevo sistema, debemos traer a colación la STS 589/2021, de 8 de septiembre, que señala: «La provisión de apoyos judiciales deja de tener un carácter preferente y se supedita a la ausencia o insuficiencia de las medidas previstas por el propio interesado».

En cualquier caso, como dispone el artículo 269 CC, «las medidas tomadas por la autoridad judicial en el procedimiento de provisión de apoyos serán proporcionadas a las necesidades de la persona que las precise, respetarán siempre la máxima autonomía de esta en el ejercicio de su capacidad jurídica y atenderán en todo caso a su voluntad, deseos y preferencias».

---

dinero a préstamo y prestar aval o fianza..9º Celebrar contratos de seguro de vida, renta vitalicia y otros análogos, cuando estos requieran de inversiones o aportaciones de cuantía extraordinaria.

Y añade: «La reforma ha suprimido la tutela y concentra en la curatela todas las medidas judiciales de apoyo continuado». En sí mismo y más allá de la aplicación de la regulación legal sobre su provisión, del nombramiento de la(s) persona(s) designada(s) curador(as), del ejercicio y la extinción, la denominación «curatela» no aporta información precisa sobre el contenido de las medidas de apoyo y su alcance. El contenido de la curatela puede llegar a ser muy amplio, desde la simple y puntual asistencia para una actividad diaria hasta la representación en supuestos excepcionales. Es el juez quien debe precisar este contenido en la resolución que acuerde o modifique las medidas. De ahí que la sentencia se pronuncie, de manera expresa, sobre qué consiste ese apoyo y su finalidad (*Vid.* SAP, Alicante, Sección 6<sup>a</sup>, 10 de mayo 2022 (rec. 160/2022).

Con relación a los supuestos en los que la discapacidad afecte directamente a la capacidad de tomar decisiones, en las palabras del Tribunal Supremo, la necesidad se impone y puede resultar precisa la constitución de una curatela con funciones representativas para que el afectado pueda ejercitar sus derechos por medio de su curador. El párrafo tercero del artículo 269 CC, al preverlo, remarcaba su carácter excepcional y la exigencia de precisar el alcance de la representación, esto es, los actos para los que se precise esa representación: «solo en los casos excepcionales en los que resulte imprescindible por las circunstancias de la persona con discapacidad, la autoridad judicial determinará, en resolución motivada, los actos concretos en los que el curador habrá de asumir la representación de la persona con discapacidad».

Posteriormente, el Tribunal Supremo se pronunció sobre estas cuestiones en las sentencias del pleno números 1443/2023 y 1444/2023, ambas de 20 de octubre, en el sentido de que el artículo 250 CC no debe interpretarse de forma rígida, desatendiendo las concretas circunstancias que rodean a la persona necesitada de apoyo: «Si bien es claro que existiendo una guarda de hecho que cubra suficientemente todas las necesidades de la persona con discapacidad, no es necesaria la constitución judicial de apoyos, no lo es tanto que queden excluidas en todo caso». Y, de manera muy acertada, considera el Tribunal Supremo que la interpretación de la norma no debe dar lugar a situaciones contraproducentes para la persona cuyos intereses pretende tutelar la norma.

Además de las dificultades que entrañaría y entraña en tales casos la figura de la guarda de hecho, no hay que olvidar que el propio artículo 264 exige al guardador para determinados actos (además de los recogidos en el artículo 287 del CC), solicitar autorización judicial, con las únicas y limitadas excepciones que prevé el artículo 264<sup>16</sup>. En los casos citados, el guardador se vería abocado a acudir con cierta frecuencia a la vía judicial para la realización de cualquier acto (salvo las limitadas excepciones que la ley prevé), sobre todo, en aquellos supuestos en que el

<sup>16</sup> Artículo 264. CC. Cuando, excepcionalmente, se requiera la actuación representativa del guardador de hecho, este habrá de obtener la autorización para realizarla a través del correspondiente expediente de jurisdicción voluntaria, en el que se oirá a la persona con discapacidad. La autorización judicial para actuar como representante se podrá conceder, previa comprobación de su necesidad, en los términos y con los requisitos adecuados a las circunstancias del caso. La autorización podrá comprender uno o varios actos necesarios para el desarrollo de la función de apoyo y deberá ser ejercitada de conformidad con la voluntad, deseos y preferencias de la persona con discapacidad. En todo caso, quien ejerza la guarda de hecho deberá recabar autorización judicial conforme a lo indicado en el párrafo anterior para prestar consentimiento en los actos enumerados en el artículo 287. No será necesaria autorización judicial cuando el guardador solicite una prestación económica a favor de la persona con discapacidad, siempre que esta no suponga un cambio significativo en la forma de vida de la persona, o realice actos jurídicos sobre bienes de esta que tengan escasa relevancia económica y carezcan de especial significado personal o familiar. La autoridad judicial podrá acordar el nombramiento de un defensor judicial para aquellos asuntos que por su naturaleza lo exijan.

patrimonio o la actividad que hubiese venido desarrollando la persona con discapacidad tuviese cierta relevancia. Y ello a través de un expediente de jurisdicción voluntaria, en la que es obligado oír a la persona con discapacidad, como dispone este mismo precepto, lo que, en los casos citados, carecería de sentido ante la constatada imposibilidad de la persona para manifestar su voluntad. Por tanto, como hemos dicho, en tales casos, se hace necesario constituir una curatela representativa, al ser insuficiente la guarda de hecho.

## **VI. El sistema judicial y la discapacidad**

El sistema judicial enfrenta múltiples desafíos con relación a la discapacidad. En primer lugar, como se ha indicado, la falta de formación, ya que muchos profesionales del derecho carecen de una formación adecuada sobre cómo tratar casos que involucren a personas con discapacidades. En segundo lugar, se puede hacer referencia a la infraestructura inadecuada, ya que es bien sabido que los tribunales, a menudo, no están equipados para atender a personas con discapacidades físicas.

Otras de las cuestiones que se pueden producir son la barreras físicas y estructurales que pueden inhibir el acceso al sistema judicial, lo que perpetúa la desigualdad. Muchas de estas personas, por su propia deficiencia, pueden tener serias dificultades, que se refuerzan por el impedimento de terceros que no vean necesario que el discapacitado acceda a la justicia.

Desde el ámbito judicial, las consecuencias de la discapacidad judicial son de gran alcance por cuanto, en muchas ocasiones, las personas con discapacidades a menudo ven sus derechos restringidos, lo que puede llevar a injusticias en la resolución de casos legales. De ahí que el juez y la fiscalía deban ser muy escrupulosos y exigentes en el desarrollo de los procedimientos. Por ejemplo, en caso de oposición de la persona con discapacidad a la adopción de medidas de apoyo, se le debe asignar un defensor judicial, para no incurrir en una nulidad del procedimiento.

Sería recomendable que este defensor judicial tuviera una formación específica, por cuanto debiera seguirse el criterio de la necesidad de una formación integral de los juristas que participen en el proceso, es decir, su especialización, a fin de evitar cualquier estigma asociado con la discapacidad que pueda influir en la percepción de los jueces y operadores jurídicos, y que, por tanto, pueda afectar a las decisiones judiciales.

## **VII. Conclusiones**

El tercer sector de acción social, los servicios sociales y el entorno familiar y cercano, juegan un papel crucial en la visibilización de delitos que afectan a personas mayores o con discapacidad. Sensibilizar a la sociedad es un factor muy importante para contribuir a luchar contra los diversos delitos o situaciones perjudiciales que viven estos ciudadanos.

Por ello, la protección y el fomento de la igualdad ha de ir acompañada también de medidas de apoyo a las personas con discapacidad con una serie de políticas, programas y recursos

diseñados para garantizar que las personas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades y puedan participar plenamente en la sociedad. Estas medidas pueden abarcar diversas áreas:

- **Accesibilidad:** creación de entornos físicos accesibles, como rampas, ascensores y una señalización adecuada, así como acceso a tecnologías de la información y comunicación.
- **Educación:** programas educativos inclusivos que permitan a los estudiantes con discapacidad acceder a la educación regular, así como apoyos específicos, como servicios de tutoría o adaptaciones curriculares.
- **Empleo:** iniciativas para promover la contratación de personas con discapacidad, que incluyan incentivos fiscales para empresas, programas de formación y desarrollo de habilidades, y apoyo en el lugar de trabajo.
- **Salud:** posibilidad de beneficiarse de unos servicios de salud adecuados y accesibles, así como terapias y tratamientos específicos para las necesidades de cada persona.
- **Asistencia personal:** servicios que brindan apoyo a personas con discapacidad en sus actividades diarias, lo que les permite vivir de manera más independiente.
- **Beneficios y prestaciones:** programas de asistencia financiera y subsidios para ayudar a cubrir los costos adicionales asociados con la discapacidad.
- **Conciencia y sensibilización:** campañas de educación pública para aumentar la comprensión y aceptación de las personas con discapacidad en la sociedad. Quizás sea una de las más importantes, porque, con ello, la sociedad puede exigir el cumplimiento de las otras facetas o valorar si las políticas que se llevan a cabo son las adecuadas.

Estas medidas han de estar diseñadas para eliminar barreras, promover la inclusión y garantizar que las personas con discapacidad puedan ejercer plenamente sus derechos y participar en todas las áreas de la vida. La finalidad es que puedan alcanzar la plena igualdad como ciudadanos, por lo que los poderes públicos y la sociedad tienen la obligación de eliminar estos obstáculos, según el artículo 9.3 CE.

Se aprecia también la necesidad de abordar la discapacidad y su tratamiento judicial, campo en el que se deberían implementar varias medidas:

- **Capacitación de los profesionales y operadores jurídicos que intervienen a lo largo de proceso:** programas de formación sobre derechos de las personas con discapacidad para jueces, abogados y personal judicial.
- **Adecuaciones razonables:** modificaciones en la infraestructura y en los procedimientos judiciales para facilitar el acceso. Se debería establecer un plazo límite para la tramitación del procedimiento, evitando cualquier dilación, ya que estas tienen un efecto perjudicial para la persona con discapacidad. En este sentido, la ley debería fijar plazos de inicio, finalización y pronunciamiento en los procedimientos y en las pre-procesales iniciadas por el Ministerio Fiscal.

- **Inclusión y representación:** fomentar la inclusión de personas con discapacidades en roles judiciales, como jurados y testigos, para asegurar que sus voces sean escuchadas.

### VIII. Referencias bibliográficas

- Alcale Sánchez, M. (2013). Definiciones: Discapacidad. En J. Dopico Gómez-Aller (Coord.) y F. J. Álvarez García (Dir.), *Estudio crítico sobre el anteproyecto de reforma penal de 2012* (pp. 167-170). Tirant Lo Blanch.
- Colmenero Guerra, J. A. (2010). Justicia y discapacidad. En P. Cuenca Gómez (Ed. lit.).*Estudios sobre el impacto de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en el ordenamiento jurídico español* (pp.229-285). Dykinson.
- Fernández Batanero, J., & Alonso-García, S. (2018). *Los conceptos de diversidad funcional y discapacidad: Una mirada a través de directivos y responsables tecnológicos*. Investigaciones educativas hispano-mexicanas.
- Fernández González, M. B. (2021). *Sistema de apoyos para personas con discapacidad: Medidas jurídico-civiles y sociales*. Dykinson.
- Gómez Bernal, V. (2014). La discapacidad organizada: Antecedentes y trayectorias del movimiento de personas con discapacidad. *Historia Actual Online*, 39(1), 39-52.
- Gómez Pérez, R. (2015). El tratamiento de las personas con discapacidad en el Código Penal tras la reforma operada por la Ley 1/2015 de 30 de marzo. Revista de Derecho Vlex, (137), <https://vlex.es/vid/tratamiento-personas-discapacidad-codigo-584059171#:~:text=El%20actual%20art%C3%ADculo%2025%20del%20C%C3%B3digo>
- 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.«BOE» núm. 132, de 03/06/2021. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/l/2021/06/02/8/con>.
- Palacios, A., & Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial Cinca.
- Palacios, A., & Romañach Cabrero, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas-AIES. <https://shre.ink/gRBM> (Consultado en septiembre de 2024).
- Recover, T., & de Araoz, I. (2016). *Las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo ante el proceso penal*. Red de Juristas FEAPS.
- Rodríguez, S., & Cano, A. (Coords.). (2016). Discapacidad y políticas públicas: La experiencia de los jóvenes con discapacidad en España. *Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 5., 137-139

Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? Ágora: Papeles de Filosofía, 30(1), 143-161.

### **Jurisprudencia**

Sentencia del Tribunal Supremo, Sala de lo Civil, Sección 991<sup>a</sup>, de 8 de septiembre de 2021 (rec. 4187/2019)

Sentencia del Tribunal Supremo, Sala de lo Civil , Sección: 1<sup>a</sup>, de 23 de enero de 2023 (rec. 9739/2021)

Sentencia del Tribunal Supremo, Sala de lo Civil, Sección 991<sup>a</sup>, de 20 de octubre de 2023 (rec. 7437/2022)

Sentencia del Tribunal Supremo, Sala de lo Civil, Sección 991<sup>a</sup>, de 20 de octubre de 2023 (rec. 8533/2022)

Sentencia de la Audiencia Provincial, Alicante, Sección 6<sup>a</sup>, de 10 de mayo de 2022 (rec. 160/2022)

Sentencia de la Audiencia Provincial, Cádiz, Sección 5<sup>a</sup>, de 14 de octubre de 2022 (rec. 509/2022)

Sentencia de la Audiencia Provincial, Valladolid, Sección 1<sup>a</sup>, de 3 de noviembre de 2022 (rec. 360/2022)

Sentencia de la Audiencia Provincial, Cádiz, Sección 5<sup>a</sup>, de 11 de noviembre de 2022 (rec. 1465/2022)

Sentencia de la Audiencia Provincial, Asturias, Sección 5<sup>a</sup>, de 18 de noviembre de 2022 (rec. 308/2022)

Sentencia de la Audiencia Provincial, Navarra, Sección 3<sup>a</sup>, de 23 de diciembre de 2022 (rec. 1142/2022)

Sentencia de la Audiencia Provincial, Alicante, de 20 de febrero de 2023 (rec. 598/2023)

## **Capítulo 7. Generación de conocimiento, participación y compromiso de la educación superior con la sostenibilidad<sup>17</sup>**

**Alejandra Montané López**

Universidad de Barcelona

**Núria Lorenzo Ramírez**

Universidad de Barcelona

**Assumpta Aneas**

Universidad de Barcelona

**Mihaela Vancea**

Universidad de Barcelona

“No es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo a las alternativas”.

Boaventura de Sousa Santos

### **I. Introducción**

La educación superior desempeña un papel crucial en el avance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Las instituciones de educación superior no solo generan conocimiento, sino que también promueven la transformación social a través de la responsabilidad social, el compromiso y la participación. Comprender el impacto del trabajo relacionado con los ODS desde un enfoque transformador requiere reconocer que las instituciones de educación superior pueden actuar como agentes de cambio social, situándose en la intersección entre la ciencia, la política, la sociedad y las administraciones públicas (Körfgen et al., 2018).

Nuestra reflexión se basa en un enfoque de derechos humanos, que ofrece una visión holística tanto de la sociedad como de los marcos académicos y sociales. Apoyamos modelos de aprendizaje transformadores que incorporan un enfoque sistémico y reflexivo, priorizando los procesos participativos. En este contexto, examinamos cómo las instituciones de educación superior se apropián de los objetivos de la Agenda 2030, participan en su implementación, difunden conocimiento y crean sinergias para desarrollar e integrar los ODS con un enfoque participativo.

### **II. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el compromiso de la Educación Superior**

En septiembre de 2015, durante la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York, se lanzó la *Resolución “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”*, con el objetivo de abordar los retos más apremiantes y urgentes de la sociedad

<sup>17</sup> Este texto forma parte del proyecto Erasmus. *Developing university capacity in SADC towards participatory approaches in pursuing the SDGs.* (EngageSDG). ERASMUS-EDU-2023-CBHE. ERASMUS-LS - 01129394

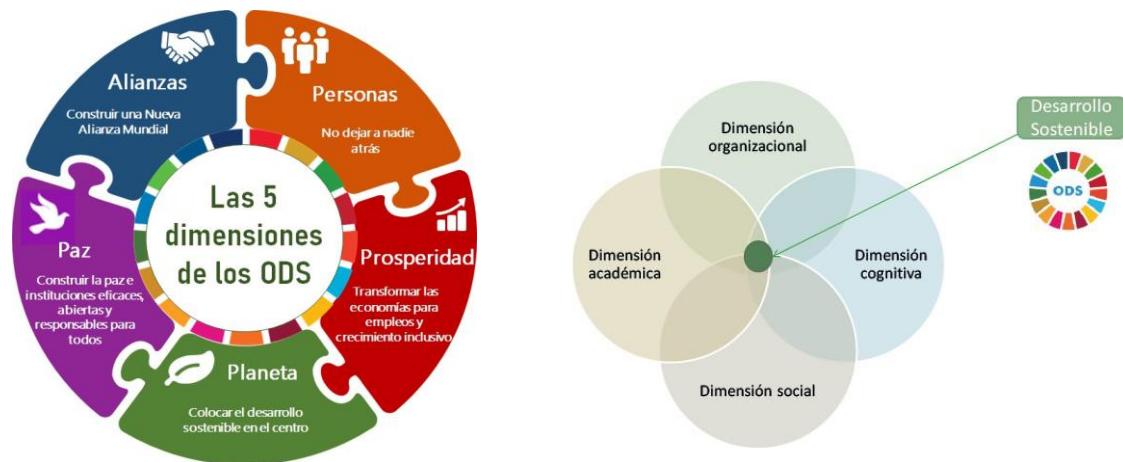
global. Esta resolución fue aprobada con el apoyo y sostén de los 193 países miembros. La Resolución contempla tres elementos esenciales: a) un diagnóstico de la situación mundial, acompañado de una visión de futuro compartida por los países miembros y una declaración de principios y compromisos para alcanzar dicho futuro antes de 2030; b) una hoja de ruta para alcanzar el Desarrollo Sostenible, estructurada en 17 objetivos, conocidos como Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), cada uno de ellos desglosado en un total de 169 metas específicas; y c) un mecanismo de seguimiento a escala nacional, regional y global, supervisado por las Naciones Unidas.

En el contexto español, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2021) se compromete con la Agenda 2030 y destaca los principios de integralidad que apelan a la Universidad en su carácter transformador. Promueve la universalidad para alcanzar una perspectiva global y un compromiso local, y subraya una serie de contribuciones, como la generación y transferencia de conocimiento comprometido y el fortalecimiento del vínculo entre la universidad y otros agentes de la sociedad.

Así, la universidad se compromete, desde diversas perspectivas y de manera sintética, con la diversidad temática de los cinco ejes conocidos como el Modelo de las 5 P: Planeta, Personas, Prosperidad, Paz y Alianzas.

**Figura 1.**

*Las cinco dimensiones de los ODS.*



Fuente: elaboración propia en base a Naciones Unidas (2015) y Alcaraz y Alonso (2018) ¿Qué es el desarrollo sostenible (p-5)

Estas cinco dimensiones de los ODS, que incluyen los elementos tradicionales en el ámbito del desarrollo (inclusión social, crecimiento económico y protección medioambiental), hacen que el concepto de desarrollo sostenible tenga un sentido profundo al agregar como nociones fundamentales la participación colectiva y la paz.

La Agenda 2030 proporciona una visión del desarrollo sostenible centrada en las personas y el planeta, basada en los derechos humanos y una comprensión sistémica y compleja de los problemas contemporáneos. Como señala Suosa Santos (2007) es preciso un pensamiento contemporáneo capaz de ver la totalidad, pensar en la complejidad, valorar las diferentes epistemologías y la ecología de los diferentes saberes.

En este sentido, es necesario vincular la generación del conocimiento, el aprendizaje y la investigación de la universidad con el entorno actual. Específicamente, la Meta 4.7 (Objetivo 4) enfatiza que para 2030:

Se debe asegurar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

### **III. Generación y transferencia del conocimiento**

La necesidad de vincular de manera más integrada y dinámica a la universidad con la sociedad, aplicando constructivamente el conocimiento generado, es un deber que se ha venido destacando desde hace décadas (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000; Henderson, 2002; Leydesdorff, 2001; Ordóñez de Pablo, 2004, por citar algunos). Esta evolución ha sido impulsada, entre otros factores, por cambios en la forma de generar conocimiento y por diversos determinantes del entorno. Este entorno ha sido descrito como complejo (Carayannis, 2000) o incluso supercomplejo (Barnett, 2000).

#### **3.1. Modelos de generación de conocimiento**

Un modo de producción de conocimiento es un término de la sociología de la ciencia que se refiere a la forma en que se produce el conocimiento científico. Hasta ahora, se han conceptualizado tres modos:

El modo 1 se refiere a la producción de conocimiento generado únicamente por la aplicación del método científico, creando un conocimiento científico disciplinar en el seno de las universidades y centros de investigación. Este conocimiento, desarrollado mediante la investigación básica, no se preocupa especialmente por la aplicabilidad de sus hallazgos, generando una ciencia organizada en disciplinas discretas (por ejemplo, un biólogo no se preocupa por la química).

El modo 2 fue acuñado en yuxtaposición al modo 1 por Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow (2010). Este modo implica que equipos multidisciplinarios se reúnan durante períodos cortos de tiempo para trabajar en problemas específicos del mundo real, produciendo conocimiento (investigación) aplicado en la sociedad del conocimiento. El modo 2 se caracteriza por: conocimiento producido en el contexto de la

aplicación; transdisciplinariedad; heterogeneidad y diversidad organizacional; responsabilidad social y reflexividad.

König y Campbell (2006) describen un modo 3 de conocimiento, que enfatiza la coexistencia y el codesarrollo de diversos modos de conocimiento e innovación a nivel individual (micro o local), estructural y organizacional (meso o institucional), y sistémico (macro o global). Este modo genera conocimiento interdisciplinario y transdisciplinario a través de diversos enfoques, como: (a) a nivel micro: entornos creativos y empresarios y empleados; (b) a nivel meso: clústeres de conocimiento, redes de innovación, universidades emprendedoras y firmas académicas; y (c) a nivel macro: el marco de la cuádruple y quíntuple hélice de innovación, la “democracia del conocimiento” (conocimiento dentro de un sistema democrático) y el “capitalismo democrático” (capitalismo dentro de un sistema democrático). Este tercer modo destaca por la integración de diversos conocimientos, no solo los desarrollados mediante el método científico, y se basa en la colaboración y el codesarrollo con el propósito de ser un agente de cambio y desarrollo social.

La relación entre la universidad, considerada por antonomasia como institución generadora de conocimiento, y la sociedad puede comprenderse desde el referente de estos modelos. En el modo 1, la sociedad proveía datos, muestras y recursos para que el conocimiento se generara sin importar el retorno. En el modo 2, se empieza a hablar de transferencia de conocimiento, donde el conocimiento generado con recursos externos debía contribuir a la resolución de retos y mejoras sociales. Con el modo 3, se integran más sistemas y actores, y las relaciones entre estos y la universidad se vuelven más complejas y direccionales, avanzando de un modelo de generación de conocimiento a modelos de innovación para el desarrollo. La evolución de estas relaciones, en cuanto a los agentes y la naturaleza de los procesos establecidos entre la universidad y su entorno, ha sido ilustrada mediante los modelos de hélice de generación de conocimiento e innovación para el desarrollo.

### **3.2. Modelos de hélice**

Para ilustrar estas diversas relaciones, se empezaron a utilizar imágenes que representaban claramente la presencia de los distintos sistemas y la naturaleza de sus interacciones.

En el modo 2 de conocimiento, el sistema industrial adquirió un papel importante al plantear necesidades de investigación y desarrollo (I+D) y comercializar muchos de los logros alcanzados por la ciencia en la universidad, ya sea en forma de conocimiento, tecnología o nuevos materiales. El papel del sistema gubernamental y administrativo también era y sigue siendo clave, tanto como financiador de grandes proyectos como regulador del uso, comercialización y abastecimiento en las relaciones entre la universidad y la industria.

Posteriormente, a este trío se le integró con fuerza el sistema social, compuesto por multitud de socios sociales, que actúan como reguladores, usuarios y consumidores de estos productos. Además, estos nuevos interlocutores planteaban nuevas necesidades y retos a satisfacer.

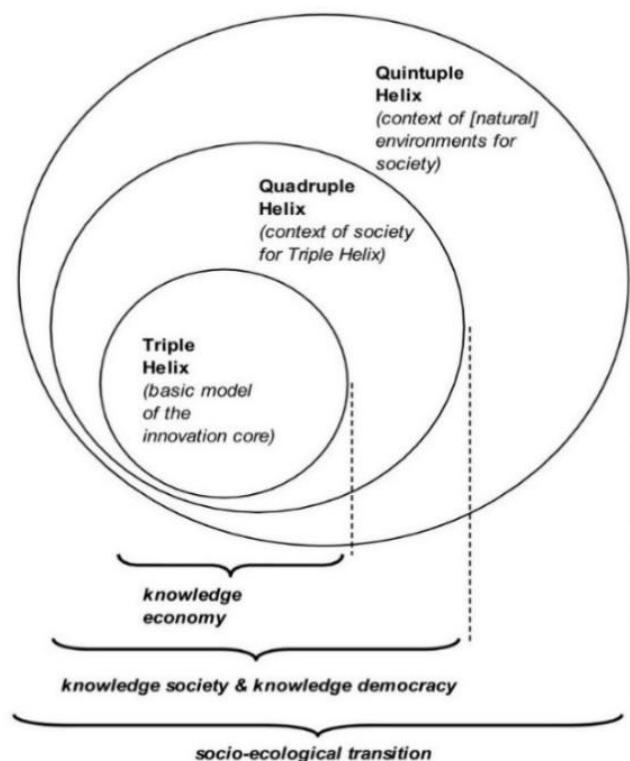
Actualmente, en medio de la crisis climática y la creciente conciencia ambiental, el entorno natural se ha convertido en el quinto gran sistema de estos modelos de innovación. Esto nos lleva a los Modelos de Hélice de innovación, que actualmente se componen de la Triple Hélice, la Cuádruple Hélice y la Quíntuple Hélice.

### 3.2. 1. Elementos clave de cada uno de los modelos

Es importante considerar que cada uno de esos modelos integra un sistema cuyos elementos aportan de manera significativa al conjunto. En el caso de la Triple Hélice, el estado desempeña un papel regulatorio fundamental. Las administraciones políticas establecen el marco de financiación y regulan los efectos de la relación entre la universidad y la industria. Esto incluye controles sobre residuos, prácticas éticas en la investigación, políticas de auditoría, control de calidad y gobernanza, entre otros aspectos.

**Figura 2.**

*Producción de conocimiento e innovación.*



Fuente: Carayannis et al., (2012).

En el contexto de la Cuádruple Hélice, destacamos la incorporación de socios sociales y comunidades, así como el papel crucial de la cultura, los medios de comunicación y las relaciones

interculturales y de colaboración como procesos clave en los procesos de innovación para el desarrollo.

Finalmente, en el caso de la Quíntuple Hélice, el entorno natural adquiere una representación fundamental para asegurar la sostenibilidad y el desarrollo sostenible del planeta. Este modelo orienta la generación del conocimiento hacia los desafíos globales que obstaculizan dicho desarrollo, integrando perspectivas ecológicas en los procesos de innovación.

Estos modelos de Hélice presentan las siguientes características: (a) son interdisciplinarios y transdisciplinarios a la vez, incorporando aportes tanto de las ciencias naturales como sociales; (b) reconocen la importancia de la innovación en sociedades basadas en el conocimiento y enfatizan la necesidad de entrelazar (cada vez más) múltiples subsistemas sociales; (c) se basan en una serie de subsistemas sociales que son en sí mismos dinámicos y están en constante evolución, con tensiones inherentes entre ellos que forjan nuevos contextos sociales, institucionales, organizativos y espaciales, facilitando o dificultando procesos de innovación específicos; (d) amplían la comprensión de la naturaleza y el alcance de los procesos de innovación más allá del mero ámbito tecnológico y económico, reflexionando sobre la participación y el impacto en diferentes actores y esferas sociales como las sociales, culturales, ecológicas, etc.

### **3.2.2. Relación de los modelos de Hélice con los ODS**

Según Carayannis y Campbell (2010), la Triple Hélice destaca la importancia de la educación superior para la innovación y el cambio, que cobra especial relevancia en el contexto de los ODS, poniendo énfasis en la producción de conocimiento y la innovación en los sectores productivo y económico. La Cuádruple Hélice introduce la idea de la sociedad del conocimiento y promueve la apertura hacia la innovación. En este modelo, el desarrollo sostenible de una economía basada en el conocimiento requiere una coevolución con la sociedad.

Por otro lado, la Quíntuple Hélice profundiza en la transición socioecológica hacia una sociedad y economía del siglo XXI que sea ecológicamente sensible. Esta visión se alinea con los ODS al reconocer que los ecosistemas de innovación modernos son complejos y multifacéticos. Subraya la importancia de contemplar e integrar diversas perspectivas y conocimientos para abordar retos mundiales como el cambio climático, la desigualdad social y el desarrollo sostenible. Al incluir a la sociedad civil y el medio ambiente, este modelo enfatiza la necesidad de un enfoque holístico de la innovación que equilibre objetivos económicos, sociales y medioambientales.

### Tabla 1.

*Roles dentro del Modelo de Hélice.*

<b>Universidad</b>	Generación de conocimiento, realización de investigaciones. Educación y experiencia.
<b>Industria</b>	Aplicación de la investigación al desarrollo de productos, servicios y tecnologías para el desarrollo.
<b>Gobierno</b>	Establecimiento de políticas y normativas para facilitar y regular la innovación, incluyendo mecanismos de financiación y apoyo.
<b>Sociedad Civil</b>	Participación de ONG, grupos comunitarios y ciudadanos en la defensa de necesidades sociales y ambientales, asegurando que la innovación sirva a intereses sociales más amplios.
<b>Medio Ambiente</b>	Consideración de la sostenibilidad ecológica en los procesos de innovación, garantizando que los nuevos avances contribuyan al bienestar medioambiental.

Fuente: elaboración propia.

La reflexión sistémica propuesta abre muchas posibilidades. Según Castillo-Vergara (2020), el proceso de democratización del conocimiento y la inclusión a través de la Quíntuple Hélice abarca cinco subsistemas: 1) el sistema educativo; 2) el sistema económico; 3) el entorno natural; 4) el público basado en los medios de comunicación y la cultura/sociedad civil; y 5) el sistema político (Reeve et al., 2018; Castillo-Vergara, 2020).

Este modelo de innovación científica y tecnológica fomenta redes de conexión entre estas esferas, promoviendo sinergias que impulsan productos innovadores sensibles a la sociedad civil y sostenibles, vinculados a muchos de los ODS.

En este contexto, se aborda el desarrollo sostenible mediante innovaciones que enfrentan retos medioambientales, como tecnologías de energías renovables o la agricultura sostenible. Estas innovaciones se dividen en dos áreas principales. La primera área sería la **innovación social** que incluye proyectos centrados en resolver problemas sociales, como con la accesibilidad a los sistemas de salud o el acceso y la calidad de la educación. La segunda área es la **investigación colaborativa**, que se refiere a asociaciones intersectoriales que reúnen a investigadores académicos, expertos de la industria, responsables políticos y representantes de la comunidad para abordar los problemas complejos planteados por los ODS de la Agenda 2030.

Estas dos áreas demuestran cómo la innovación impulsada por la Quíntuple Hélice puede tener un impacto significativo en la creación de soluciones sostenibles y socialmente responsables, contribuyendo así al avance hacia un futuro más inclusivo y equitativo.

### IV. El aprendizaje transformador y el enfoque participativo

En el contexto de los modos complejos de generación de conocimiento e innovación, el aprendizaje transformador emerge como un elemento esencial para enfrentar los desafíos sociales y promover la sostenibilidad. Las universidades tienen la capacidad y la responsabilidad de guiar y liderar respuestas a nivel local, nacional e internacional a través del diálogo intersectorial y la creación de alianzas.

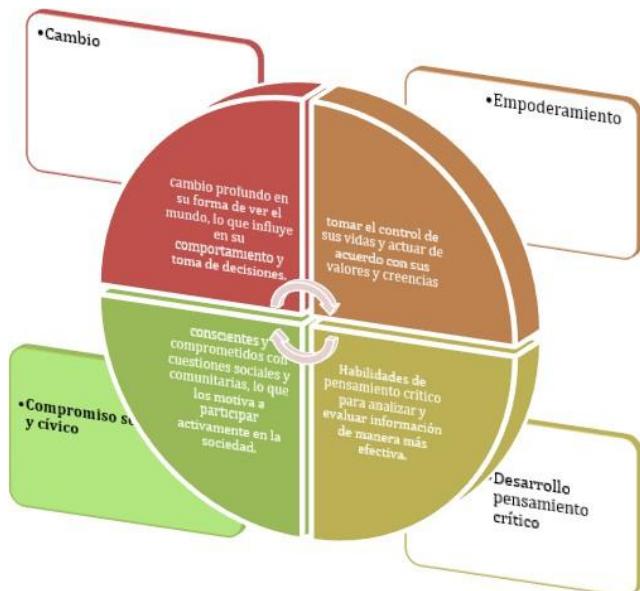
El aprendizaje transformador es un enfoque educativo que busca provocar un cambio profundo en las perspectivas y actitudes de los estudiantes, y va más allá de la simple adquisición de conocimientos y habilidades. Este tipo de aprendizaje implica una reevaluación crítica de las experiencias y un cambio en los marcos interpretativos mediante la reflexión crítica.

Un elemento central del aprendizaje transformador es la interdisciplinariedad, que permite una percepción global de los problemas y fomenta el trabajo en la interacción entre diversas áreas. Esto facilita el análisis crítico de situaciones complejas y la integración de conocimientos contextualizados. Como afirman Araya et al., (2019), “la complejidad del mundo contemporáneo requiere de manera urgente que las necesidades del ser humano y sus desafíos sean contemplados e integrados por la educación, con la finalidad de aportar en la búsqueda de soluciones concretas” (p. 404). Esto subraya la importancia de abordar los desafíos relacionados con los ODS desde enfoques interdisciplinarios y prácticos.

Dado que los ODS abarcan una amplia gama de temas que trascienden cualquier disciplina en particular y que interrelacionan problemáticas globales, es fundamental formar individuos críticos y empoderados, comprometidos con el cambio social, cívico y ecológico. En este contexto, el impacto del aprendizaje transformador debe ser múltiple, influyendo tanto en las prácticas individuales como en las contribuciones colectivas hacia un futuro sostenible y equitativo.

**Figura 3.**

Impacto del aprendizaje transformador.



Fuente: elaboración propia.

Destacamos tres estrategias clave que pueden potenciar el desarrollo del aprendizaje transformador y comprometido con los ODS por parte de las universidades y centros de educación superior: a) aprendizaje basado en la acción y el servicio a la comunidad; b) el compromiso o *engagement*; y c) el enfoque participativo o *participatory approach*.

#### 4.1. Aprendizaje basado en la acción y el servicio a la comunidad: Aprendizaje-Servicio

Estructurar el aprendizaje y las actividades orientadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en torno a proyectos prácticos que aborden desafíos de la vida real, como aquellos que afectan a los estudiantes, el campus, la comunidad o las organizaciones locales, ofrece múltiples beneficios y posibilidades (Rubio y Escofet, 2017). Según el informe Accelerating Education for the SDGs in Universities: A Guide for Universities, Colleges, and Tertiary and Higher Education Institutions (SDSN, 2017), esta aproximación permite a los estudiantes experimentar directamente cómo implementar soluciones para los ODS, enfrentándose a las preocupaciones prácticas que surgen al convertir la teoría en acción.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es un enfoque educativo que combina el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad. Esta metodología permite a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en entornos reales, fomentando una comprensión más profunda de los contenidos académicos mientras abordan necesidades sociales. García Romero y Laluezza (2019) realizaron una revisión bibliográfica y un análisis de las diferentes perspectivas del ApS, ubicando estas prácticas entre el aprendizaje experiencial y el transformativo. Los autores afirman que este enfoque implica un cambio radical de perspectiva, llevando a los estudiantes a reconocer que su visión del mundo está culturalmente determinada, lo que conlleva una transformación profunda en su modo de interpretar la realidad.

El aprendizaje-servicio integra el plan de estudios con un servicio comunitario significativo y participativo, diferenciándose del voluntariado y las prácticas tradicionales al estar diseñado específicamente para mejorar el aprendizaje académico. Los estudiantes participan en proyectos que satisfacen necesidades comunitarias, reflexionando sobre sus experiencias para desarrollar pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas. El componente reflexivo del aprendizaje-servicio facilita una comprensión más profunda del campo de estudio, así como la empatía y la conciencia cultural. García Romero y Laluezza (2019) sostienen que esta vivencia “motiva al estudiante a poner en marcha un procesamiento consciente para entender el significado profundo, convirtiéndose en agente de su propia reflexión crítica. Esta conexión transforma el ‘yo y ellos’ en ‘nosotros’ a través de la construcción de nuevos conceptos y acciones compartidas” (p. 53).

Las comunidades también se benefician significativamente del aprendizaje-servicio. Los proyectos emprendidos por los estudiantes a menudo abordan problemas locales críticos, proporcionando un apoyo necesario a organizaciones y comunidades con recursos limitados. Este enfoque colaborativo fortalece los lazos comunitarios y promueve el entendimiento mutuo entre las instituciones académicas y la sociedad en general. Además, las nuevas perspectivas y

soluciones innovadoras aportadas por los estudiantes pueden conducir a cambios sostenibles y positivos.

No obstante, a pesar de sus numerosos beneficios, el aprendizaje-servicio presenta desafíos. Garantizar que los proyectos sean realmente beneficiosos para la comunidad y estén alineados con los objetivos académicos requiere una planificación y coordinación cuidadosas. Es necesario contar con apoyo y recursos continuos para mantener estas iniciativas. Además, compaginar las exigencias de los proyectos de servicio con las responsabilidades académicas puede ser un reto tanto para los estudiantes como para los educadores. Abordar estos retos requiere el compromiso de todas las partes interesadas, incluidas las instituciones educativas, las organizaciones comunitarias y los propios estudiantes.

#### **4.2. Engagement como estrategia de compromiso para la inclusión de los ODS**

De los elementos comentados en los apartados anteriores, y como refleja la Figura 3 sobre el impacto del aprendizaje transformador, destaca el compromiso de los estudiantes como un factor crucial para el desarrollo de este tipo de aprendizaje. El compromiso (*engagement*), definido como una conexión afectiva, cognitiva y conductual según O'Donnell y Reschly (2020), es esencial para determinar cuán activamente participa una persona en una determinada actividad (Christenson et al., 2012). De acuerdo con diversos autores (Reeve, 2012), se trata de un meta-constructo que incluye aspectos cognitivos, afectivo-emocionales y conductuales. Ha sido definido como un proceso interactivo y bidireccional que implica compromiso o involucramiento entre unos sujetos (ciudadanos, trabajadores, clientes, usuarios de redes sociales) y unas organizaciones (administración pública, empresa, plataforma digital).

Sin un compromiso sólido (*engagement*), los integrantes de estos sistemas difícilmente podrán establecer relaciones y alianzas inclusivas y colaborativas. Además, dado el carácter bidireccional de los procesos de innovación, el *engagement* se convierte en un indicador crucial de la naturaleza y la efectividad de dichos procesos. Montané et al., (2024) subrayan la complejidad multifactorial del término *engagement* y destacan su relevancia en contextos educativos, especialmente en Europa y América Latina, donde millones de estudiantes de educación superior están implicados. Comprender los procesos de *engagement* de los estudiantes es muy importante, ya que este se ha relacionado con múltiples variables (Perkmann et al., 2021) y, concretamente, con características que promueven una participación significativa.

El compromiso estudiantil, como *metaconstructo* según Fredricks et al., (2004), refleja la relación de los estudiantes consigo mismos, con los demás y con el mundo, siendo un área relevante de investigación académica. Este compromiso juega un papel clave a la hora de analizar dimensiones más allá del aula en la educación superior y el contexto social más amplio (Maroco et al., 2016).

Es relevante comprender la participación del alumnado en términos de integración o compromiso académico (Fredricks y McColskey, 2012), así como considerar su vinculación asociativa y su participación en actividades colaborativas con la comunidad (Kahu y Nelson, 2017; Llanes-

Ordoñez et al., 2021). Este enfoque no solo se dirige al logro académico, sino también a la promoción de una ciudadanía activa (McMahon y Portelli, 2004, 2012). En este sentido, el conocimiento transformador y la innovación en la quíntuple hélice pueden contribuir al empoderamiento de los estudiantes.

El compromiso está relacionado con diversos factores, como la relevancia curricular (Trowler, 2010), el desarrollo de comportamientos cívicos (Zepke et al., 2014) y la preparación para el mercado laboral (Krause y Coates, 2008). Además, se vincula a resultados personales significativos para los estudiantes, como el crecimiento personal y social, el aprendizaje transformador (Kahu, 2011) y un mayor sentido de pertenencia (Llanes et al., 2021). La participación universitaria no solo facilita la transferencia de conocimiento hacia la sociedad y el entorno socioeconómico y ambiental (Mendoza et al., 2017), sino que también enriquece la experiencia estudiantil (Milena y Jaillier, 2020).

La manera en que los estudiantes se relacionan consigo mismos, con los demás y con el mundo en contextos académicos, personales y sociales, con una proyección orientada al bien común y la sostenibilidad, representa una respuesta a las paradojas contemporáneas que cuestionan el idealismo académico, el consumismo y el compromiso institucional. En este contexto, la participación estudiantil adquiere una relevancia esencial como motor de cambio y progreso hacia un futuro más justo y sostenible.

#### **4.3. Enfoque participativo, metodología y filosofía del compromiso**

En este contexto, se apela al enfoque participativo o *participatory approach*. Este enfoque pretende involucrar a los miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, profesorado, personal técnico y administrativo) y a los beneficiarios (empresa, institución, negocio, organización no gubernamental, servicio público, etc.) en el proceso de planificación, implementación, seguimiento y evaluación. El objetivo es garantizar que sus necesidades, opiniones e intereses sean tenidos en cuenta y que el conocimiento con el que se está formando a los estudiantes sea competencial, práctico, transferible y que, al mismo tiempo, tenga un impacto en la comunidad.

Las características claves de este enfoque son cinco. Las dos primeras se centran en las personas y hacen referencia a la inclusión y colaboración, así como al empoderamiento. Se fomenta la participación de todos los grupos afectados, incluyendo a las personas tradicionalmente marginadas o sin voz. Además, se pretende capacitar a los participantes para que tengan un papel activo y significativo en el proceso de toma de decisiones. Las otras tres características se refieren a los procesos: la transparencia, la adaptabilidad y la sostenibilidad. La transparencia implica que la información se comparte de manera abierta con todos los participantes. La adaptabilidad significa que el enfoque participativo es flexible y puede adaptarse a diferentes contextos y necesidades específicas de la comunidad. Por último, la sostenibilidad se refiere a que, al implicar a la comunidad, se promueve un sentido de propiedad y responsabilidad, lo que puede conducir a resultados más sostenibles a largo plazo.

Las ventajas del enfoque participativo incluyen una mejor comprensión de las necesidades locales, lo que resulta en soluciones más relevantes y adaptadas a las necesidades reales de la comunidad. Además, el aumento de la legitimidad y aceptación de las decisiones tomadas con la participación de la comunidad incrementa las probabilidades de que estas sean aceptadas e implementadas con éxito. El desarrollo de capacidades es otro beneficio significativo, ya que los participantes adquieren nuevas habilidades y conocimientos, lo cual fortalece a la comunidad en su conjunto. Finalmente, la participación activa contribuye a la reducción de conflictos al ayudar a identificar y abordar posibles conflictos de manera temprana.

Los desafíos del enfoque participativo incluyen el tiempo y los recursos, ya que los procesos participativos pueden ser más largos y requerir más recursos que otros enfoques; la equidad en la participación, puesto que es un reto garantizar que todas las voces sean escuchadas de manera equitativa, especialmente las de grupos marginados; y la complejidad en la gestión, ya que la coordinación y gestión de procesos participativos puede ser más compleja, requiriendo habilidades específicas para facilitar la participación efectiva.

Autores como Zuber-Skerrit *et al.*, (2020) argumentan que el aprendizaje ligado a la acción y la investigación unida a las necesidades de la comunidad tienen un potencial transformador. Zuber-Skerrit y Fletcher (2013), Wood y Zuber-Skerritt (2013) proponen una metodología para empoderar a estudiantes y a la comunidad que denominan PALAR, que significa *Participatory Action Learning and Action Research* (Aprendizaje-Acción Participativo e Investigación-Acción).

En definitiva, el enfoque participativo es una herramienta poderosa para promover la inclusión y la sostenibilidad en el desarrollo de proyectos y políticas, pero también requiere un compromiso firme con la colaboración y la transparencia.

## V. Conclusión y retos de futuro

Finalizamos este capítulo subrayando la imperiosa necesidad de que las Instituciones de Educación Superior se conviertan en verdaderos agentes de transformación. Estas instituciones deben orientarse hacia la generación de conocimiento que contribuya a enfrentar los grandes retos de la humanidad, tal como se estipula en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y en la Agenda 2030. A lo largo del capítulo, se han analizado los modelos actuales de generación de conocimiento, destacando las estructuras contemporáneas y las relaciones entre sus componentes.

En el marco de un aprendizaje transformador, se proponen tres estrategias clave: el aprendizaje-servicio, el compromiso activo y los enfoques participativos, todos ellos orientados a facilitar un aprendizaje significativo tanto para los estudiantes como para la comunidad.

No obstante, es crucial reconocer los numerosos desafíos que deben superarse: la complejidad de los sistemas educativos, la naturaleza disciplinaria del conocimiento y las relaciones dinámicas con la comunidad, entre otros. A pesar de estos obstáculos, es fundamental que las universidades y las instituciones de educación superior integren entre sus valores y misiones el

objetivo de lograr un aprendizaje transformador. Esto implica mantener presentes los ODS, los derechos humanos, el bienestar y la justicia social. Solo a través de este compromiso integral se podrá formar una generación de individuos capaces de contribuir de manera significativa a un futuro más equitativo y sostenible.

## VI. Referencias bibliográficas

- Alcaraz, A. y Alonso, P. (2018). *La contribución de las universidades a la Agenda 2030*. Universitat de València.
- Araya, S.; Monzón, H.; Infante-Malachias, M. E. (2019). Interdisciplinariedad en palabras del profesor de biología: De la comprensión teórica a la práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 403-429.  
<https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1271/1201>
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255–265.
- Burns, E. C., Martin, A. J., y Collie, R. J. (2018). Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 57-72.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.001>
- Carayannis, E. G. y Campbell, D. F. (2010). Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and How Do Knowledge, Innovation and the Environment Relate To Each Other? A Proposed Framework for a Trans-disciplinary Analysis of Sustainable Development and Social Ecology. *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development (IJSESD)*, 1(1), 41-69. <http://doi.org/10.4018/ijesd.2010010105>
- Carayannis, E. G., y Campbell, D. F. J. (2006). Mode 3": Meaning and implications from a knowledge systems perspective. En E. Carayannis y D.F.J. Campbell (eds.), *Knowledge creation, diffusion, and use in innovation networks and knowledge clusters: a comparative systems approach across the United States, Europe, and Asia* (pp. 1-26). Praeger Publishers.
- Carayannis, E.; Barth, Thorsten D.; Campbell, David F. J. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 1(1), 2. <https://doi.org/10.1186/2192-5372-1-2>
- Castillo-Vergara, M. (2020). La teoría de las N-hélices en los tiempos de hoy. *Journal of Technology Management & Innovation*, 15 (3), 1-3.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>

CRUE (2021). *El compromiso de las universidades españolas con la agenda 2030*  
<https://www.crue.org/documentos-e-informes/>

Etkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research policy*, 29(2), 109-123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)

Fernández Liesa, C. R (2016). Transformaciones del Derecho internacional por los objetivos de desarrollo sostenible", *Anuario Español de Derecho Internacional*, 32, 49-81.  
<https://doi.org/10.15581/010.32.49-81>

Fredricks, J. A. y McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-Report Instruments. En Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.  
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

García Romero, D. y Laluezá, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68, doi: 10.5944/educXXI.22716

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (2010). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446221853>

Henderson, S. (2002). Factors impacting on nurses' transference of theoretical knowledge of holistic care into clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 2(4), 244-250.  
[https://doi.org/10.1016/s1471-5953\(02\)00020-3](https://doi.org/10.1016/s1471-5953(02)00020-3)

Kahu, E. R. (2011). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>

Kahu, E. R., y Nelson, K. (2017). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research y Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>

Körgen, A., Förster, K., Glatz, I., Maier, S., Becsi, B., y Meyer, A. (2018). "Mapping Austrian Research Contributions to the Sustainable Development Goals." *Sustainability*, 10(9), 3295. <https://doi.org/10.3390/su10093295>

Krause; K. y Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.  
<http://doi.org/10.1080/02602930701698892>

Leydesdorff, L. (2001). *Knowledge-based innovation systems and the model of a triple helix of university-industry-government relations*. Paper presented at the Conference New Economic Windows: New Paradigms for the New Millennium. Salerno, Italy, September  
[https://www.researchgate.net/publication/2521844\\_Knowledge-Based\\_Innovation\\_Systems\\_and\\_the\\_Model\\_of\\_a\\_Triple\\_Helix\\_of\\_University-Industry-Government\\_Relations](https://www.researchgate.net/publication/2521844_Knowledge-Based_Innovation_Systems_and_the_Model_of_a_Triple_Helix_of_University-Industry-Government_Relations)

Llanes-Ordóñez, J., Méndez-Ulrich, J.L. y Montané-López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de Educación: Una visión internacional. *Educación XX1*, 24(1), 45-68.<https://doi.org/10.5944/educXX1.26491>

Machado, H. V., Lazzarotti, F., y Bencke, F. F. (2018). Innovation models and technological parks: Interaction between parks and innovation agents. *Journal of Technology Management and Innovation*, 13(2), 104–114. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242018000200104>

Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B. y Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 29(21), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0042-8>

McMahon, B. y J. Portelli (2012). The Challenges of Neoliberalism in Education: Implications for Student Engagement. En McMahon, B. y Portelli, J. (Eds.), *Student Engagement in Urban School: Beyond Neoliberal Discourses* (pp. 1–10). Information Age Publishing.

McMahon, B. y Portelli, J. (2004). Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59-76. <http://doi.org/10.1076/lpos.3.1.59.27841>

Mendoza, C.A., Jácome, T.G., y Vélez, M.E. (2017). La participación de la comunidad universitaria y su vinculación con la sociedad. *Revista Científica Hallazgos*, 21(3), 212-221. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/192>

Milena, C. y Jaillier, E. (2020). La innovación social y redes de colaboración: La red de innovación social desde la educación superior (RISES). *Comunicación*, 41, 39-49. <https://doi.org/10.18566/comunica.n41.a04>

Montané-López, A., Llanes-Ordóñez, J., Méndez-Ulrich, J. L. y Ruiz-Bueno, A. (2024). Estudiantes y universidad: Elementos para reflexionar sobre la participación, la satisfacción y la motivación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 103-120. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.001>

Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* [Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 A/70/L.1).

- O'Donnell, K. and Reschly, A. L. (2020). Assessment of Student Engagement. En Amy L. Reschly, Angie J. Pohl, Sandra L. Christenson (Eds.), *Student engagement: effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school* (pp. 55-76). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_3)
- Ordóñez de Pablos, P. (2004). Knowledge flow transfers in multinational corporations: knowledge properties and implications for management. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 105-116. <https://doi.org/10.1108/13673270410567666>
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M. y Hughes, A. (2021). Academic engagement: a review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104-114. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Rubio, L. y Escofet, A. (coord.) (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network. <https://ap-unsdsn.org/regional-initiatives/universities-sdgs/university-sdg-guide/>
- SDSN Australia/Pacific (2020). *Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions*. Sustainable Development Solutions Network (SDSN). <https://www.unsdsn.org/resources/accelerating-education-for-the-sdgs-in-universities-a-guide-for-universities-colleges-and-tertiary-and-higher-education-institutions/>
- Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- Stacey, R., Griffin, D., y Shaw, P. (2000). *Complexity and Management: Fad or Radical Challenge to Systems Thinking*. Routledge
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy. [https://www.researchgate.net/publication/322342119\\_Student\\_Engagement\\_Literature\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/322342119_Student_Engagement_Literature_Review)
- Wood, L., & Zuber-Skerritt, O. (2013). PALAR as a methodology for community engagement by faculties of education. *South African Journal of Education*, 33(4), 1-15. <http://www.sajournalofeducation.co.za>

Zepke, N., Leach, L., y Butler, P. (2014). Student engagement: students' and teachers' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 386-398.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832160>

Zuber-Skerritt, O., & Fletcher, M. (2013). Participatory Action Learning and Action Research (PALAR): Theory, Practice, and Empowerment. In Zuber-Skerritt, O. (Ed.), *Action Research for Sustainable Development in a Turbulent World* (pp. 167-183). Emerald Group Publishing.

Zuber-Skerritt, O., Wood, L., & Kearney, J. (2020). The transformative potential of action learning in community-based research for social action. *Action Learning: Research and Practice*, 17(1), 34–47. <https://doi.org/10.1080/14767333.2020.1712840>

## Capítulo 8. Una aproximación a la formación en historia de las mujeres en el sistema universitario español. El caso de los grados en Historia, Educación Primaria y Pedagogía: metodologías y contenidos

Ángel Roldán Carreño

Universidad de Huelva

Mercedes Rodríguez-López

Universidad de Huelva

### I. Introducción

La escritora María de Zayas y Sotomayor denunciaba en *Novelas amorosas y ejemplares* (1638) la injusticia de que las mujeres no pudieran estudiar. Esta desigualdad con respecto a los hombres en el ámbito educativo también estuvo presente en la narración histórica, cuyo contenido silenciaba a la figura femenina, relegándola al mismo lugar que ocupaba socialmente. No es hasta el siglo XX, al calor de los movimientos feministas surgidos en Norteamérica y Europa, cuando la mujer comenzó a suscitar interés como sujeto histórico, impulsado por la propia renovación metodológica y conceptual que experimentó la disciplina y que permitió el nacimiento de la Historia de las mujeres.

Desde entonces, la actividad investigadora dedicada a ello no ha dejado de crecer, generando un conocimiento susceptible de ser transferido a los diferentes programas académicos con objeto de formar al alumnado con perspectiva de género. El objetivo de nuestro trabajo es efectuar una aproximación a la presencia de la Historia de las mujeres como materia ofertada en los grados en Historia, Educación Primaria y Pedagogía de las universidades de España. Con ello, pretendemos aportar una panorámica de dónde y cómo se está produciendo esa transmisión de los avances científicos en las aulas universitarias.

Para ello, se ha efectuado una búsqueda de la oferta educativa para detectar dónde se imparten y, posteriormente, se ha realizado una revisión de los planes de estudio de estas titulaciones con el objetivo de localizar las asignaturas cuya denominación incluye las palabras “mujeres” y/o “género” para determinar cuántas dedican sus contenidos a esta materia y cuáles son las principales líneas metodológicas empleadas.

Este trabajo surge a raíz del interés por conocer la situación en la que se encuentra la Historia de las mujeres en el entorno universitario como parte de la formación del alumnado, con el fin de detectar si en la actualidad se está produciendo, por un lado, un trasvase adecuado de las investigaciones realizadas en las últimas décadas y, por otro, de qué forma se abordan estos contenidos en la formación inicial del estudiantado de los grados anteriormente mencionados. Por último, pretendemos unificar bajo una misma dirección los dos ámbitos académicos de los que proceden las autoras, al amparo de las sinergias existentes entre ambas disciplinas.

## II. Marco teórico

Hasta bien avanzado el siglo XX, la historia había sido un registro parcial del pasado, elaborado desde un punto de vista sesgado y, por tanto, androcéntrico. Fue precisamente en esta centuria, gracias a los movimientos feministas y la consecución del sufragio universal, cuando apareció una corriente de estudios de género, a la que contribuyeron diferentes mujeres desde sus respectivos ámbitos académicos. Nos referimos a los textos publicados, a mediados de siglo, por la historiadora estadounidense Mary Ritter Beard<sup>18</sup> y la filósofa francesa Simone de Beauvoir<sup>19</sup> y, en la década de los setenta y ochenta, por Joan Scott<sup>20</sup> y Michelle Perrot<sup>21</sup>, todos ellos poniendo el foco en la figura femenina y posibilitando el conocimiento de la historia de la mujer, constituyéndose como un campo de análisis y reflexión histórica.

En España, la Historia de las mujeres es una disciplina relativamente reciente debido a la situación política del país en las décadas centrales del siglo pasado, momento en el que eclosionó. Con la llegada de la democracia, aparecieron los primeros centros universitarios dedicados a estos estudios<sup>22</sup>, impulsados con la fundación de la Asociación Española de Investigación Histórica sobre las Mujeres en 1994 y la creación de diversos canales de difusión como la revista *Arenal*, cuyo resultado más notorio fue la aparición de las primeras obras en el panorama historiográfico español<sup>23</sup>.

Sirviéndose de esta coyuntura, el profesorado comenzó a preocuparse por enseñar de manera veraz en las aulas universitarias, aportando conocimientos ausentes hasta entonces con el firme propósito de eliminar el tradicional discurso sostenido por una disciplina, la Historia, positivista y superficial que solo prestaba atención a un sector de la población (Segura, 2015, p. 260). Diferentes autoras, a finales del siglo pasado, profundizaron en la presencia de la Historia de las mujeres en la universidad, centrándose en esta época, momento en el que “la disciplina se esforzaba por conseguir su legitimación y normalización en los ámbitos académicos” (Nash, 1991, p. 137). El ejemplar de Pilar Ballarín et al., (1995), para las décadas de los setenta y ochenta, la obra coordinada por Lola Castaño (1992), centrada en la década de los ochenta, y los dos volúmenes de Teresa Ortiz et al. (2000), para la década de los noventa, vinieron a ilustrar esta realidad, al examinar la producción por universidades, materias, comunidades autónomas y sexo, así como los proyectos de investigación, tesis y tesinas desarrollados, y la docencia de pre y postgrado impartida en cada una de ellas. En los últimos años, la *Revisión bibliográfica sobre*

<sup>18</sup> Nos referimos a la obra *Women as a Force in History* (1946), donde Mary Ritter señalaba que la mujer había sido la gran ausente de la historia.

<sup>19</sup> Con la obra *El segundo sexo* (1949), Simone de Beauvoir sentó las bases de la disciplina, al defender que la realidad “mujer”, producto de la naturaleza, debía ser sustituida por la idea de “mujer” como construcción cultural, afirmando que el género se adquiere y no es inherente al sexo.

<sup>20</sup> En su artículo “El género, una categoría útil para el análisis histórico”, Joan W. Scott criticaba conceptualmente a la historia tradicional, valiéndose de los aportes de la historiografía feminista al conocimiento histórico.

<sup>21</sup> Michelle Perrot publicaba la obra *Historia de las mujeres en Occidente* junto con George Duby en 1991, atendiendo a un espacio historiográficamente relegado: la esfera privada; un ámbito que fue investigado por George Duby y Philippe Ariès, y cuyo resultado se materializó en la colección denominada *Historia de la vida privada* (1985).

<sup>22</sup> Entre los primeros centros universitarios encontramos el Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid (1988), el Instituto Interuniversitario de Estudios de Género y Mujeres de las universidades catalanas (1990) y el Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid (1993).

<sup>23</sup> Es preciso señalar las siguientes obras: *Historia de las mujeres en España* (1997), editada por Elisa Garrido con la participación de Pilar Folguera, Margarita Ortega y Cristina Segura, así como el volumen *Mujeres en la historia de España. Encyclopædia biográfica* (2000), dirigido por Cándida Martínez, Reyna Pastor, María José de la Pascua y Susana Tavera, y la colección coordinada por Isabel Morant, *Historia de las mujeres en España y América Latina* (2006).

*mujeres y educación en España (1983-2007)* (2007) y, más recientemente, el trabajo acometido por Marcos J. Correa y Gloria Espigado (2021) han incorporado las primeras décadas del presente siglo a este tipo de estudios.

Un siglo donde la docencia universitaria, definida bajo el Espacio Europeo de Educación Superior, defiende la necesidad de formar en competencias, así como de desarrollar al alumnado en saberes y capacidades más allá de lo estrictamente técnico (Benito y Cruz, 2005, p. 13). A este respecto, la perspectiva de género se presenta como un elemento crucial en la creación de un conocimiento crítico e inclusivo en el estudiantado (Bolufer, 2018, p. 85). Precisamente, este enfoque pone el acento en el desigual perjuicio que causan a hombres y mujeres las normas, prácticas y estructuras que rigen la sociedad, generando una discriminación (Díaz, 2016, p. 176)<sup>24</sup>.

La legislación estatal, en este sentido, respalda los presupuestos de una educación inclusiva, a través de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, cuyo artículo 25, que versa sobre la educación superior, recoge la promoción de ésta en los planes de estudio. Por otro lado, las instituciones universitarias tienen la obligatoriedad de disponer de una Unidad u Oficina que vele por el respeto y la igualdad de las mujeres, así como la confección y cumplimiento de un Plan de Igualdad propio. En esta línea es necesario mencionar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, adoptada por la ONU, entre cuyos propósitos (17) se encuentra garantizar el derecho universal a la educación inclusiva, equitativa y de calidad (Objetivo 4), así como el logro de la igualdad entre géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas (Objetivo 5).

Todo ello hace de la Universidad una institución idónea para transformar la sociedad y avanzar en materia de igualdad, promoviendo una realidad más justa y equitativa. Para ello, no solo es preciso que la investigación incorpore la perspectiva de género, sino también que el conocimiento generado de esta actividad sea transferido al alumnado en las aulas universitarias, en clara consonancia con lo dispuesto en las diferentes normativas, para conformar una sociedad actual más integrada y democrática (Ventura, 2008, p. 159). Es esencial, en este sentido, la promoción de asignaturas sobre Historia de las mujeres o la adaptación de las ya existentes, no solo para lograr la visibilidad de este sector poblacional sino también para desbloquearlo en su acceso al mundo académico y en el desarrollo de una profesión (Sánchez et al., 2018, pp. 11-12). Como ejemplo de buena praxis en este sentido encontramos las contribuciones efectuadas por Rocío Diez et al., (2021) y Carla Rubiera et al., (2022), cuyas propuestas versan sobre la creación de recursos en materia de género para las enseñanzas universitarias y no universitarias.

<sup>24</sup> En este sentido, hemos apostado por emplear la perspectiva de género a lo largo de estas páginas con el firme objetivo de visibilizar el trabajo de muchas mujeres dedicadas a investigar sobre la presencia o ausencia de estas en la historia, teniendo en cuenta su papel como autoras en el panorama científico. Por ello, en el epígrafe de la bibliografía aparecen todas las autorías a las que hemos recurrido de forma completa y en el texto se utiliza un lenguaje inclusivo. De esta manera, tratamos de realizar un análisis social menos sesgado y más respetuoso y equilibrado con la realidad.

### III. Metodología

#### 3.1. Muestra

Nuestro estudio está compuesto por una muestra de 88 universidades españolas (públicas y privadas), presentando como criterio de inclusión aquellas donde se imparten los grados en Historia, Educación Primaria y Pedagogía.

#### 3.2. Instrumento

El instrumento elaborado consiste en una hoja de registro que recoge todas las universidades del territorio español, así como los siguientes datos: 1) la impartición o no de asignaturas vinculadas a la Historia de las mujeres; 2) la comunidad autónoma donde se encuentra la institución en cuestión; 3) la denominación de la materia; 4) los créditos que posee; 5) su tipología; 6) el contenido sobre el que se vertebral (cronológico, temático, conceptual)<sup>25</sup>; y 7) el enlace de la guía docente y su año de publicación.

#### 3.3. Proceso recopilación de datos

Para alcanzar el objetivo propuesto, hemos seguido un proceso conjuntamente elaborado y revisado por ambas autoras para dotar de objetividad nuestro estudio. El mismo comenzó basándose en el listado de universidades de España proporcionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades<sup>26</sup>. Tras ello, efectuamos una búsqueda en las diferentes páginas web de cada institución para detectar dónde se imparten los grados en Historia, Educación Primaria y Pedagogía. Posteriormente, examinamos los planes de las mencionadas titulaciones para localizar las asignaturas cuya denominación incluye las palabras “mujeres” y/o “género” para determinar cuántas destinan sus contenidos a estos estudios y cuáles son las principales líneas metodológicas empleadas.

Una vez reunidas las guías docentes, y teniendo presente el propósito de nuestra investigación (efectuar una aproximación a la presencia de la Historia de las mujeres en el ámbito universitario para conocer dónde y cómo se está produciendo esa transmisión de los avances científicos en las aulas universitarias), establecimos una serie de interrogantes para encauzarla, a saber: 1) ¿En qué universidades de España es posible estudiar los grados en Historia, Educación Primaria y Pedagogía?; 2) ¿Qué universidades imparten asignaturas relacionadas con la Historia de las mujeres en dichos grados?; 3) ¿Cómo vertebran sus contenidos?; 4) ¿Desde qué enfoque metodológico y a través de qué recursos de enseñanza y aprendizaje?

<sup>25</sup> En este sentido, la categoría ‘cronológico’ se refiere a aquellas asignaturas que vertebran sus contenidos siguiendo una periodización histórica, bien a lo largo de varias edades bien dentro de una misma; la categoría ‘temática’ responde a aquellas materias que los estructuran en función de las parcelas de la vida de las mujeres (oficios, cultura, etc.); y la categoría ‘conceptual’ alude a aquellos estudios que basan su formación en la propia teoría de la disciplina (origenes, terminología, historiografía, etc.).

<sup>26</sup> “Listado de Universidades públicas y privadas”, Visto en: <[Listado de Universidades](#)>.

## IV. Resultados

### 4.1. ¿En qué universidades de España es posible estudiar los grados en Historia, Educación Primaria y Pedagogía?

De las 88 universidades españolas que comprenden la muestra, 49 de ellas son públicas y 39 privadas. Del total, el 50% (44) ofrecen el grado en Historia, con diversas nomenclaturas (Geografía e Historia, Historia y Patrimonio, Historia, Geografía e Historia del arte, Historia y Patrimonio Histórico, Historia y Geografía); el 75% (66) dispone del grado en Educación Primaria; y el 25% (22), los estudios en Pedagogía.

Si nos centramos en analizar este hecho por comunidades autónomas, el panorama es muy variado en función del grado a analizar. En la tabla 1 se recogen aquellas universidades que imparten asignaturas sobre la Historia de las mujeres en el grado en Historia. Asimismo, se pueden observar los porcentajes que representan tanto a nivel autonómico, en función de las universidades que tiene la comunidad, como a nivel estatal, en base a la muestra (88). Como puede comprobarse, Cantabria, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja y País Vasco no ofrecen esta formación en ninguna de sus universidades.

**Tabla 1.**

*Comunidades con Universidades que imparten, en el grado en Historia, asignaturas relacionadas con la Historia de las mujeres.*

Comunidades	N.º de universidades	Porcentaje que representan a nivel estatal	Porcentaje que representan a nivel autonómico
Andalucía	6	6,82%	54,54%
Aragón	1	1,14%	50%
Canarias	2	2,27%	33,33%
Castilla y León	2	2,27%	22,22%
Castilla-La Mancha	1	1,14%	100%
Cataluña	3	3,41%	25%
Comunidad de Madrid	2	2,27%	10%
Comunidad Foral de Navarra	1	1,14%	50%
Comunidad Valenciana	4	4,55%	44,44%
Galicia	1	1,14%	25%
Principado de Asturias	1	1,14%	100%
Región de Murcia	1	1,14%	33,33%

Nota. Elaboración propia.

En cuanto al grado en Educación Primaria, podemos observar que solo dos comunidades tienen universidades que ofrecen asignaturas relacionadas con la temática establecida. Ambas representan el 1,14% sobre el total de universidades a nivel estatal. Los datos recogidos se muestran a continuación.

**Tabla 2.**

*Comunidades con Universidades que imparten, en el grado en Educación Primaria, asignaturas relacionadas con la Historia de las mujeres.*

Comunidades	N.º de universidades	Porcentaje que representan a nivel estatal	Porcentaje que representan a nivel autonómico
Comunidad de Madrid	1	1,14%	5%
Extremadura	1	1,14%	100%

Nota. Elaboración propia.

Por lo que respecta al grado en Pedagogía, tres son las comunidades que poseen instituciones universitarias que ofrecen asignaturas relacionadas con la Historia de las mujeres. La Comunidad de Madrid y la Comunidad Valenciana representan el 1,14% sobre el total de universidades y Andalucía, el 2,28%. Los datos recogidos se muestran a continuación.

**Tabla 3.**

*Comunidades con Universidades que imparten, en el grado en Pedagogía, asignaturas relacionadas con la Historia de las mujeres.*

Comunidades	N.º de universidades	Porcentaje que representan a nivel estatal	Porcentaje que representan a nivel autonómico
Andalucía	2	2,28%	20%
Comunidad de Madrid	1	1,14%	5%
Comunidad Valenciana	1	1,14%	11,11%

Nota. Elaboración propia.

#### **4.2. ¿Qué universidades imparten asignaturas relacionadas con la Historia de las mujeres en dichos grados?**

De las universidades que ofertan el grado en Historia, el 56,82% (25 de 44) poseen asignaturas relacionadas con la Historia de las mujeres. En total, existen 32 materias: 26 de carácter optativo, 5 obligatorias y 1 básica. Si ponemos el foco en los créditos, todas presentan 6, excepto una optativa que tiene 4,5. En cuanto al grado en Educación Primaria, podemos observar que solo el 3,03% (2 de 66) contempla este tipo de asignatura, ambas de carácter obligatorio y con 6 créditos. Atendiendo al grado en Pedagogía, el 18,18% (4 de 22) dispone de esta formación: 3 son optativas y 1 obligatoria, todas de 6 créditos, excepto una optativa que posee 4,5.

De las 25 universidades que permiten cursar estudios de género, la Universidad de Alcalá ofrece tres, la Universidad Autónoma de Barcelona, cinco; y la de Almería, dos. Cada una de las 22 restantes, solo una. Por otro lado, los dos grados en Educación Primaria y los dos en Pedagogía, tienen una cada una.

#### **4.3. ¿Cómo vertebran sus contenidos?**

Para conocer los contenidos de dichas asignaturas, hemos creado una categorización que los divide en función del periodo histórico que abordan (si se estructura de forma cronológica), las temáticas que tratan (si se organiza por parcelas de la vida) y/o los conceptos que desarrollan (terminología propia de la disciplina y sus orígenes, entre otras), todo ello teniendo como fuente principal las guías docentes<sup>27</sup>.

En el caso del grado en Historia, el 62,5% (20) siguen un eje cronológico (véase la tabla 4), el 28,13% (nueve) se organiza por temáticas<sup>28</sup>, mientras que el 6,25% (dos) lo hace por conceptos<sup>29</sup>.

Por su parte, en Educación Primaria, la Universidad Europea de Madrid imparte la materia “Educación y Género”, mientras que la Universidad de Extremadura “Sociología de las relaciones de género y de la familia”, ambas con contenidos propiamente conceptuales.

---

<sup>27</sup> Es necesario señalar que todas las guías docentes revisadas del grado en Historia pertenecen al curso 2023-2024, exceptuando el documento de la Universidad de las Palmas de Gran Canarias (curso 2022-2023) y de la Universidad de Cádiz (curso 2016-2017). En el caso de los grados en Educación Primaria y en Pedagogía, todas pertenecen al curso 2023-2024.

<sup>28</sup> “Historia de las Mujeres” (Universidad de Zaragoza), “Historia de género e Historia cultural” (Universidad de Castilla-La Mancha), “Género e Historia” (Universidad de Barcelona), “Historia de las Mujeres y de las Relaciones de género” (Universidad Complutense de Madrid), “Las Mujeres en el Oriente Próximo” (Universidad de Alcalá) e “Historia Social y de las Mujeres” (Universidad Internacional de Valencia). “Mujeres y Hombres en la Historia” (Universidad de Valencia). “Las Mujeres en la Europa medieval” (Universidad de Alcalá) y “Mentalidad, identidades y género en la Edad Media” (Universidad de Santiago de Compostela). “La Historia de las Mujeres y la Construcción de la Sociedad Patriarcal” (Universidad de Oviedo).

<sup>29</sup> “Arqueología de las Mujeres” (Universidad Autónoma de Barcelona), “Género e Historia” (Universidad de Murcia).

**Tabla 4.**

*Períodos históricos abordados en las asignaturas de Historia de las Mujeres del grado en Historia.*

Periodo histórico	Número de asignaturas
Desde la Prehistoria hasta la Edad Contemporánea <sup>30</sup>	7
Prehistoria <sup>31</sup>	1
Edad Antigua <sup>32</sup>	1
Edad Media <sup>33</sup>	1
Edad Media y Edad Moderna <sup>34</sup>	1
Edad Moderna <sup>35</sup>	2
Edad Moderna y Edad Contemporánea <sup>36</sup>	2
Edad Contemporánea <sup>37</sup>	5

Nota. Elaboración propia.

En Pedagogía, encontramos la asignatura “Historia de la educación de las mujeres” de la Universidad de Granada (conceptual y cronológico); “Desarrollo educativo y profesional de la mujer” de la Universidad de Sevilla (cronológico y temático); “Educación y Género” de la Universidad Europea de Madrid (conceptual); e “Historia de la educación de las mujeres” de la Universidad de Valencia (cronológico).

#### 4.4. ¿Desde qué enfoque metodológico y a través de qué recursos de enseñanza y aprendizaje?

Para dar respuesta a este interrogante, hemos revisado nuevamente todas las guías docentes anteriormente mencionadas. Los resultados obtenidos en términos metodológicos para los tres grados son significativamente semejantes. En los estudios de Historia, cabe destacar que existen varias universidades en las que no se proporciona información al respecto, como es el caso de la Universidad Complutense de Madrid, o de las universidades de Alicante y Valencia, de las que solo hemos podido extraer datos parciales.

<sup>30</sup> “Historia de las Mujeres” (Universidad de Granada), “Historia de las Mujeres” (Universidad de Almería), “Historia de las Mujeres y las Relaciones de Género” (Universidad de La Laguna), “Historia de Género” (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), “Género e Imagen en la Historia” (Universidad Jaume I) y “El género en la construcción histórica de las sociedades” (Universidad Pública de Navarra). La asignatura “Mujer y cultura escrita. Del mito al siglo XXI” (Universidad de Alcalá) solo abarca desde la Edad Antigua hasta la actualidad.

<sup>31</sup> “Mujeres y Desigualdad Social en la Prehistoria” (Universidad de Almería).

<sup>32</sup> “Historia y Género en la Antigüedad” (Universidad Autónoma de Barcelona).

<sup>33</sup> “Historia de las Mujeres en la Edad Media” (Universidad Autónoma de Barcelona).

<sup>34</sup> “Historia de la Mujer en la Edad Media y Moderna” (Universidad Rovira i Virgili).

<sup>35</sup> “Historia de las Mujeres en Europa y América en la Edad Moderna” (Universidad de Huelva) e “Historia y Género en la Época Moderna” (Universidad Autónoma de Barcelona).

<sup>36</sup> “Historia, Género e Identidades en el Mundo Moderno y Contemporáneo” (Universidad de Cádiz) e “Historia y Género” (Universidad de Alicante).

<sup>37</sup> “Política, Género y Cultura en el Mundo Actual” (Universidad de Málaga), “Género, Sociedad y Cultura” (Universidad Pablo de Olavide), “Historia de los Derechos Humanos y de las Relaciones de Género” (Universidad de Salamanca), “Hombres, Mujeres y Guerras en el siglo XX” (Universidad de Burgos), “Historia y Género en los Siglos Contemporáneos” (Universidad Autónoma de Barcelona) e “Historia y Género” (Universidad de Alicante).

Nuestro análisis contempla tres niveles diferentes: las clases teóricas (grupos grandes), las clases prácticas (grupos pequeños) y el trabajo autónomo.

En cuanto al desarrollo de las clases teóricas, las metodologías y recursos de enseñanza-aprendizaje utilizados aparecen definidos con los siguientes enunciados: “exposición de contenidos teóricos” (13 veces); el uso del término “lección magistral” (nueve); “exposiciones formales” (cuatro); “lección magistral participativa” (tres); “transmisión de contenidos” (dos) y “proyección de audiovisuales”, “selección de textos”, “exposiciones orales por parte del alumnado”, “comentarios de textos” y “enseñanza directiva” (uno).

Por lo que respecta a las clases prácticas, observamos que los recursos más utilizados son la asistencia a “seminarios” con personas expertas y las “conferencias” (19), los “debates” y las “discusiones” (17), los “comentarios literarios, historiográficos, de imágenes, históricos, o de audiovisuales” (14) y las “exposiciones” (13). Otras herramientas empleadas en menor medida son las “lecturas” de fuentes primarias y secundarias, el “análisis de documentación” y la “reflexión teórica” (12), así como la realización de “trabajos e informes grupales” (8) y la “visualización de imágenes, documentales, películas y otro material audiovisual” (5). Para más detalle, véase la tabla 5.

Por último, el trabajo autónomo, aunque similar en todas las materias, aparece especificado con diferente terminología. En la mayoría de las guías (21) se menciona el “estudio personal e individual” como parte fundamental de la adquisición de contenidos por parte del estudiantado. Le siguen las palabras “exámenes” y “controles escritos y orales”, que establecemos agrupar en una misma categoría (ocho menciones). Por otra parte, se recoge la “participación activa” (siete veces) y los “comentarios”, bien sean de fuentes primarias o secundarias, textos o materiales audiovisuales (en seis ocasiones). A continuación, son los vocablos “lecturas” y “trabajos” los que aparecen cuatro veces. A ellos se añaden “portfolio”, “análisis de artículos” y “generación de contenido propio para el estudio” o “apuntes”, que se nombran hasta en dos ocasiones cada uno; y, en último lugar, encontramos aquellos que solo se incluyen una vez: “elaboración de documentos”, “cuestionarios sobre el visionado de fuentes audiovisuales”, “foros y debates online”, “presentaciones”, “exposición de trabajos” y “prácticas”.

**Tabla 5.**

Términos utilizados para referirse a los recursos de enseñanza y aprendizaje y a las metodologías empleadas en cada asignatura analizada en los tres grados.

Trabajo en gran grupo	Trabajo en pequeños grupos y/o prácticas	Trabajo autónomo
Contenidos teóricos (13) Lección magistral (9) Exposición formal (5) Lección magistral participativa (3) Transmisión de contenidos (2) Proyección de audiovisuales (1) Selección de textos (1) Exposiciones orales del alumnado (1) Comentarios de texto (1) Enseñanza directiva (1)	Visualización de imágenes, vídeos, documentales (15) Seminarios (15) Comentarios históricos, literarios, historiográficos (14) Debates (14) Exposiciones (13) Lecturas (8) Trabajos e informes (8) Aprendizaje cooperativo (5) Resolución de problemas (4) Conferencias (4) Visitas (4) Aprendizaje basado en proyectos (4) Trabajo en equipo y trabajo cooperativo (4) Talleres monográficos (4) Diseño y participación en proyectos (4) Método del caso (4) Discusiones (3) Intervenciones (2) Análisis de documentos (2) Reflexiones teóricas (2) Asistencia (1) Controles (1) Entrevistas (1) Prácticas observacionales (1) Contrato de aprendizaje (1) Búsqueda de documentación (1)	Estudio (21) Controles escritos (7) Participación (7) Comentarios (6) Lecturas (4) Trabajos (4) Búsqueda bibliográfica (3) Reflexión personal (3) Portfolio (2) Análisis de artículos (2) Controles orales (1) Elaboración de documentos (1) Cuestionarios (1) Generación de contenidos propios (1) Debates online (1) Presentaciones (1) Apuntes (1) Exposición de trabajos (1) Prácticas (1)

Nota. Elaboración propia.

## V. Discusión y conclusiones.

El propósito de nuestro trabajo ha sido valorar de qué forma y dónde está presente la Historia de las mujeres en la formación universitaria de grado, concretamente en Historia, Educación Primaria y Pedagogía. Hemos abordado la presencia de estos estudios a nivel nacional, para posteriormente concretar en cuáles de ellos existen asignaturas sobre la mencionada disciplina, tanto a nivel regional como individual. A continuación, hemos determinado la tipología y los créditos que poseen, para finalmente detenernos en los contenidos y las metodologías que contemplan. Ahora bien, ¿qué información nos ha permitido conocer el análisis efectuado?

En primer lugar, y en relación a las *universidades de España que imparten los grados en Historia*, nuestro análisis arroja que su presencia, constatada en la mitad de ellas, es insuficiente teniendo en cuenta que es la disciplina de la que proceden la mayoría de las investigaciones sobre la Historia de las mujeres. Por otro parte, es comprensible que en aquellas donde no existe esta titulación pero sí Educación Primaria y Pedagogía, tampoco la contemple en sus planes de estudio. Sin embargo, no es menos cierto que muchas de las instituciones universitarias carecen de esta formación debido a su especialización en ámbitos poco afines a las ciencias sociales. Esta realidad no debe justificar de manera alguna la ausencia de la perspectiva de género en sus carreras, científicas en su mayoría, ya que las mujeres también han desempeñado un papel importante en sus objetos de estudio.

En segundo lugar, atendiendo a las *asignaturas impartidas*, la mayor proporción de estas se encuentra en los grados en Historia (44), dato que resulta evidente al ser esta la disciplina encargada de narrar la existencia de la mujer y sus contribuciones a lo largo del tiempo. Así lo pone de manifiesto el hecho de que sean 25 universidades las que ofertan materias vinculadas a la Historia de las mujeres, siendo más de la mitad del total. Es preciso señalar, en este punto, que Andalucía, Cataluña y la Comunidad de Madrid son las regiones donde más titulaciones de Historia existen. Sin embargo, mientras que en la primera hay más universidades con esta materia (siete de las nueve), las dos últimas concentran estos estudios en un menor número de instituciones (tres y dos, respectivamente). Además, cabe destacar el caso de las universidades de Castilla-La Mancha y de Oviedo, por ser las únicas existentes en sus respectivas comunidades y ofrecer en el grado en Historia asignatura de Historia de las mujeres.

En cuanto a Educación Primaria (66), es preocupante que unos estudios tan demandados, por un lado, y tan fundamentales, por otro, por instruir a aquellas personas que en un futuro educarán a la sociedad, carezcan de estos contenidos tan esenciales para formar en igualdad de género y valores cívicos y democráticos. En este sentido, solo aquellas personas que estudien en Extremadura o en la Universidad Europea de Madrid tendrán acceso a esta formación. En el caso de Pedagogía (22), nos encontramos con la misma situación. Solo cuatro universidades dan la posibilidad de adquirir estos conocimientos en la formación inicial de docentes. Como dato positivo, es necesario subrayar que la única comunidad que oferta los tres grados y posee asignaturas en los tres, es la Comunidad de Madrid, mientras que Cantabria, Islas Baleares, La Rioja y País Vasco son territorios en los que estos estudios son inexistentes.

En tercer lugar, considerando los *contenidos que abordan*, se puede concluir que no existe una unificación en ellos. La mayoría de las universidades ofrecen contenidos conceptuales. No obstante, en el caso de los grados en Historia, el eje cronológico es más diverso, debido, fundamentalmente, a las diferentes áreas de conocimiento que integran la disciplina. En este sentido, la edad contemporánea es la época histórica más abundante, principalmente porque es la época en la que las mujeres alcanzan mayor presencia, así como aquellas asignaturas que contemplan todos los períodos (siete). En el ámbito educativo, los ejes vertebradores son cronológico-contemporáneos debido a que la incorporación de la mujer al ámbito educativo se produce en este momento.

Por último, el *análisis metodológico* nos ha proporcionado varios datos. Por un lado, que la metodología empleada en las clases teóricas es prácticamente la misma en todos los casos y grados, y de corte tradicional, pues consiste en la exposición de los contenidos de manera magistral. Por otro, que en las clases prácticas existe una mayor diversidad en la forma de trabajarlos. A través de los términos empleados en las guías docentes hemos podido conocer las diferentes formas que el alumnado posee para adquirir los conocimientos de forma experimental. Esto se ve incrementado cuando nos centramos en el tercer nivel, el trabajo autónomo, donde de forma individual el alumnado, valiéndose de diferentes materiales debe completar su formación por sí mismo, llamando poderosamente la atención que la memorización de los contenidos es el recurso más recurrente en las guías para lograr la adquisición de los contenidos.

A pesar de que en las guías docentes no hemos encontrado metodologías activas y que fomenten la construcción del aprendizaje de forma cooperativa, sí existen investigaciones como la de Diez et al., (2021) y Rubiera et al., (2022) en las que se desarrollan propuestas que producen aprendizajes significativos y además generan conocimientos no solo en las aulas universitarias sino también en la ESO y Bachillerato, así como proyectos multidisciplinares como el emprendido por Rodríguez-López y Roldán (2024) en el que plantean el rescate de figuras femeninas desconocidas de la edad moderna y contemporánea para el alumnado universitario de Historia y Educación Primaria.

En definitiva, con el análisis efectuado queda constatado el desfase existente entre los aportes de la actividad investigadora de los estudios de la Historia de las mujeres y su incorporación en la docencia reglada en el ámbito universitario, ahondado en una realidad aún presente: de forma general, la inexistente simbiosis entre investigación-docencia y, de forma específica, la ausencia casi total de la inclusión de la perspectiva de género en las aulas universitarias. Si la situación es preocupante en el caso del grado en Historia, aún es más acusada para las titulaciones de Educación Primaria y Pedagogía, donde apenas existen oportunidades para ahondar en ello. En este sentido, concluimos que la universidad del presente no está cumpliendo de forma óptima su misión como institución transformadora de la sociedad, al no transmitir los avances científicos, en nuestro caso en materia de género, al alumnado que se forma en dichos grados. Somos conscientes de la limitación que presenta nuestro trabajo, al no contemplar todos los estudios universitarios que se pueden cursar. Por ello, la prospectiva que nos planteamos comprende dos actuaciones: por un lado, una investigación más amplia y profunda, que tenga en cuenta los estudios de máster y doctorado; y por otro, el análisis del resto de guías docentes de los grados examinados en cuyas denominaciones no se recojan las palabras “mujeres” y/o “género” pero destinen alguna parte de sus contenidos a tal fin.

## VI. Referencias bibliográficas

- Ballarín, P., Gallego, M. T., & Martínez, I. (1995). *Los estudios de las Mujeres en las Universidades españolas, 1975-1991*. Ministerio de Asuntos Sociales e Instituto de la Mujer.

Bastero, J. M. (2018). *El reto de la universidad en el siglo XXI. Nuestro Tiempo*, 700, 106-111,  
<https://bit.ly/3RrWtuZ>

Benito, Á., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.

Blázquez, B., & Alarcón, J. (2019). *Innovar con perspectiva de género en los grados de Ciencias Sociales. La experiencia en la Universidad de Jaén. Revista de Estudios Empresariales*, 2, 7-24, <https://dx.doi.org/10.17561/ree.v2019n2.1>

Bolufer, M. (2018). *Mujeres y hombres en la Historia. Una propuesta historiográfica y docente. Colección Mujeres, Historia y Feminismos*, 135, <https://doi.org/10.20318/revhisto.2020.5495>

Castaño, L. (1992). *Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas: Década de los ochenta*. Nau Llibres.

Correa, M. J., & Espigado, G. (2021). *La historia de las mujeres en España: de la investigación a la docencia. Investigación en la Escuela*, (50), 21-30, <https://doi.org/10.12795/IE.2003.i50.02>

Díaz, C. (2016). *La perspectiva de género en la investigación social*. En M. García, F. R. Alvira, L. E. Alonso, & M. Escobar (Coords.), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (pp. 176-201). Alianza.

Diez, R., Domínguez, A., Ortúño, B., Fuertes, A., Ponsoda, S., Gómez, I., ... Fernández, R. (2021). *Inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas de Didáctica* (6<sup>a</sup> Edición). En R. Satorre (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria* (pp. 57-65). Universidad de Alicante, [Memories-Xarxes-I3CE-2020-21\\_03.pdf \(ua.es\)](#)

Grañeras, M., & Mañeru, A. (2007). *Revisión Bibliográfica sobre mujeres y Educación en España (1983-2007)*. Instituto de la Mujer y CIDE.

Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (23 de marzo de 2007). *Boletín Oficial del Estado*, No. 71, <https://bit.ly/35QFPjy>

Nash, M. (1991). *Dos décadas de Historia de las Mujeres en España: una reconsideración. Historia Social*, 9, 137-161.

Ortiz, T., Martínez, C., Birriel, J., Marín, V., & Segura, C. (2000). *Universidad y feminismo en España (I). Bibliografía de Estudios de las Mujeres (1992-1996)*. Universidad de Granada.

Ortiz, T., Martínez, C., Segura, C., Quiñónez, O., Duart, F., Sevilla, J., & Ventura, A. (2000). *Universidad y feminismo en España (II). Situación de los Estudios de las Mujeres en los años 90*. Universidad de Granada.

Rodríguez-López, M., & Roldán, Á. (2024). *Innovación docente en las aulas universitarias: La Historia de las mujeres en la Edad Moderna y Contemporánea*. En J. M. Antolí, S. Mengual, A. López, C. Lorenzo y V. Onrubia (Eds), *3rd International Congress: Education and Knowledge*. [Ediciones Octaedro](#)

Rubiera, C., Álvarez, M., Del Cueto, F., Díaz, J., & Muñiz, J. (2022). *La historia de las mujeres y su enseñanza en el aula. De la Universidad a la Educación Secundaria-Bachiller*. En J. M. Ribera & M. Sáenz (Coords.), *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria* (pp. 11-22). [Universidad de La Rioja](#).

Scott, J. W. (1990). *El género, una categoría útil para el análisis histórico*. En J. S. Amelang & M. Nash (Eds.), *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). [Diputación de Valencia/Institució Alfons el Magnànim](#).

Segura, C. (2000). *La docencia de la Historia de las Mujeres en la Universidad Española*. En C. Barros & I. Sanmartín (Coords.), *Historia a Debate. Problemas de Historiografía*, 3, 181-188.

Segura, C. (2015). *Cómo construimos la Historia de las Mujeres desde las Universidades españolas*. *Revista de Historiografía*, [22, 255-271](#).

Sánchez, J. D., Jaime, M. E., & Borham, M. (2018). *La Universidad con perspectiva de género*. [Universidad de Salamanca](#).

Ventura, A. (2008). *Normativa sobre estudios de género y universidad. Feminismo/s*, [12, 155-183](#).

## **Capítulo 9. Mujer, delito y prisión**

**Santiago Leganés Gómez**  
Universidad Internacional de Valencia

### **I. Introducción**

Gran cantidad de investigaciones en el ámbito de la criminalidad han revelado la significativa influencia de las variables de sexo y edad en la perpetración de hechos delictivos. Se ha identificado una mayor implicación de la población masculina en la delincuencia, lo que ha llevado a minimizar la importancia de la criminalidad femenina y, en consecuencia, a invisibilizar este fenómeno (Serrano Tárrega, 2021).

La existencia de mujeres delincuentes a lo largo de la historia ha suscitado inevitablemente el estudio de la criminalidad femenina, aunque desde una perspectiva diferente a la masculina. Esto se debe a que las mujeres no han sido consideradas iguales a los hombres, y su actividad delictiva ha sido analizada bajo premisas distintas (Serrano Tárrega, 2021). Numerosos autores señalan que la mayoría de las mujeres condenadas a penas privativas de libertad han sido, por un lado, víctimas de situaciones de pobreza, marginación y exclusión social a lo largo de su vida (Jiménez Bautista y Jiménez Aguilar, 2013) y, por otro, una vez internadas en los establecimientos penitenciarios, víctimas del olvido en cuanto a su reeducación y reinserción social (Palomares Peña, 2022).

Numerosas investigaciones respaldan que la diferencia cuantitativa en los hechos delictivos perpetrados por hombres y mujeres ha sido considerablemente notable y se ha mantenido a lo largo del tiempo y en todos los países (Bartolomé Gutiérrez, 2021).

### **II. Mujer y delito**

En los años 70 surgió la Criminología feminista como una rama de la Criminología crítica, que interpretaba la criminalidad femenina como una forma de adaptación y resistencia de ciertas mujeres frente a la opresión del sistema patriarcal. Desde esta perspectiva, el feminismo concluyó que la baja tasa de delitos perpetrados por mujeres se debía, esencialmente, a la falta de oportunidades, la discriminación que sufren las mujeres y su relegación al ámbito doméstico (Serrano Tárrega, 2021).

Siguiendo esta línea argumentativa, algunas autoras feministas como Simon y Adler propusieron la hipótesis de la liberación/emancipación de las mujeres. Este grupo defendía que, en una sociedad más igualitaria, es decir, con un cambio en los roles sociales, un aumento en las oportunidades y una mayor presencia de mujeres en diversos ámbitos (tanto legítimos como ilegítimos), la delincuencia femenina aumentaría debido a la ruptura con el rol tradicional

impuesto a las mujeres (Bartolomé Gutiérrez, 2021). Sin embargo, los datos mostraron que, a pesar de los avances en materia de igualdad, en ningún país se han equiparado las tasas delictivas entre hombres y mujeres (Bartolomé Gutiérrez, 2021).

Además, surgió el Ecofeminismo, que relaciona la explotación del medio ambiente con la opresión y subordinación de las mujeres por parte de los hombres y del sistema patriarcal. Según esta corriente, la baja implicación de las mujeres en actividades delictivas se explica por su rol conservador y generador de vida, lo que les confiere características que facilitan la comprensión de la victimización a la que son constantemente sometidas (Serrano Tárrega, 2021).

Dentro de la línea de investigación de carácter neutro, la clasificación más destacada es la propuesta por Moffitt. La autora identificó dos tipos de delincuentes: aquellos que participan en conductas antisociales exclusivamente durante la adolescencia, como consecuencia de la falta de madurez y la influencia de grupos antisociales, y aquellos con un inicio temprano y prolongado en la delincuencia. Aunque el estudio estaba dirigido a explicar la criminalidad masculina, Moffitt intentó generalizar estos hallazgos a las mujeres, obteniendo resultados no concluyentes para la segunda categoría, debido a su baja frecuencia en mujeres. Moffitt planteó la hipótesis de que el inicio temprano de la delincuencia femenina es raro debido al intenso control social informal que se ejerce sobre las niñas con problemas de comportamiento (Bartolomé Gutiérrez, 2021).

A pesar de las diversas trayectorias identificadas entre las mujeres criminales, la mayoría de ellas tienen una carrera delictiva vinculada al consumo de drogas, la presión social de la familia, el cuidado de otras personas o la vivencia de experiencias adversas. Estas situaciones tienden a difuminar la delgada línea entre los procesos delictivos y los procesos de victimización (Bartolomé Gutiérrez, 2021).

Así, se han identificado tres elementos que ayudan a explicar, en cierta medida, este fenómeno (Bartolomé Gutiérrez, 2021):

- *Adversidades a lo largo de la vida.* Las formas de victimización consideradas precursoras del inicio de la delincuencia femenina son la victimización infantil y/o extrema marginalidad y las relaciones sentimentales marcadas por un contexto de abusos y el maltrato. También que la huida del hogar tiene un mayor impacto en las jóvenes a la hora de implicarse en actividades delictivas.
- *El cuerpo de las mujeres.* El cuerpo de las mujeres actúa como factor de riesgo a la hora de ser víctimas de abusos sexuales en el seno de la familia y/o de la pareja, así como de explotación sexual, pero también contribuye a su estigmatización y criminalización, especialmente cuando se trata de mujeres que ejercen la prostitución.
- *La agencia y toma de decisiones.* Los estudios encargados de revisar las trayectorias de las mujeres criminales revelaron que, aunque las mujeres toman la decisión de forma individual, esta viene dada por sus emociones, experiencias, aprendizajes y sesgos puesto que, en una gran parte de los casos, actúan para

obtener recursos para sus familiares, especialmente, cuando tienen a su cargo menores.

Cauffman, Monahan y Gile en 2015 (Bartolomé Gutiérrez, 2021) desarrollaron un estudio para conocer la prevalencia de hombres y mujeres jóvenes que adoptaron un patrón delincuencial crónico hallando, de este modo, que únicamente el 7% de las chicas de la muestra objeto de análisis continuaron delinquiendo más allá de haber cumplido los 25 años. Por su parte, Block y colaboradores pusieron el foco de atención en la población penitenciaria europea encontrando que solamente el 0,4% de las mujeres internas presentaban una carrera criminal crónica en 2010 (Bartolomé Gutiérrez, 2021).

Para comprender este último fenómeno Andrews y Bonta en 2010 (Bartolomé Gutiérrez, 2021) estudiaron los principales factores de riesgo favorecedores de la reincidencia, e identificaron los cinco dominios de mayor influencia en la reincidencia femenina, esto es, la historia de conducta antisocial, el patrón de personalidad antisocial, la cognición antisocial, el grupo de iguales antisociales y el abuso de drogas y los problemas de salud mental; así como los tres dominios de influencia moderada en la reincidencia de las mujeres: los factores familiares, los factores escolares o del trabajo y los vinculados con el ocio y el tiempo libre.

Finalmente se identificaron una serie de factores que pueden llegar a actuar como ventajas o desventajas en relación con el proceso de desistimiento de las mujeres y son los que, a continuación, se enumeran:

- *Matrimonio/pareja estable.* En este factor intervienen la calidad de la relación y la propia pareja. Así, las investigaciones dejaron entrever que el abandono de una pareja antisocial favorece el desistimiento en mujeres, pero el mantener una relación de maltrato y abuso dificulta el abandono de la delincuencia.
- *Maternidad.* Influye positivamente en el desistimiento siempre y cuando se cumplan ciertas circunstancias como, por ejemplo, que se trate de un embarazo deseado y que la mujer disponga de los recursos necesarios para llevar a cabo la crianza.
- *Trabajo.* Se puede afirmar que el factor empleo es muy valorado para el desistimiento.
- *Relaciones familiares y sociales.* La ruptura de vínculos con personas antisociales y, en consecuencia, el establecimiento de relaciones prosociales y de calidad, va a favorecer el proceso de desistimiento (Bartolomé Gutiérrez, 2021).

### III. La legislación española penitenciaria

En España, la Ley Orgánica General Penitenciaria de 1979 (LOGP) aboga por la existencia de establecimientos penitenciarios exclusivos para mujeres y, de forma subsidiaria, por la creación de unidades o departamentos separados dentro de las cárceles masculinas. No obstante, la realidad muestra que la mayoría de las mujeres están encarceladas en unidades o departamentos dentro de prisiones masculinas. Los establecimientos penitenciarios

exclusivamente femeninos solo se encuentran en algunas ciudades, como Madrid, Barcelona y Ávila. En el resto del país, las mujeres se distribuyen predominantemente en módulos dentro de cárceles masculinas.

El artículo 16 de la LOGP establece que la separación penitenciaria deberá tener en cuenta el sexo, la emotividad, la edad, los antecedentes, el estado físico y mental, y, en el caso de los penados, las exigencias del tratamiento. Por razones de sexo, hombres y mujeres deberán estar separados, salvo en situaciones excepcionales determinadas reglamentariamente.

El artículo 99 del Reglamento Penitenciario de 1996 (RP) establece que, excepcionalmente, hombres y mujeres podrán compartir un mismo departamento con el consentimiento de los internos/as. Los Departamentos Mixtos no pueden albergar a internos condenados por delitos contra la libertad sexual. El apartado tercero del citado artículo 99 RP permite que hombres y mujeres compartan el mismo departamento por razones de tratamiento (art. 168 RP) o familiares (art. 172 RP), siempre que el ingreso en estos módulos sea voluntario.

Esta posibilidad de convivencia en departamentos mixtos refleja la necesidad de equilibrar el objetivo de la reinserción social (art. 25.2 CE) y la protección de la familia (art. 39.1 CE).

El 5 de marzo de 2021, el Secretario General de Instituciones Penitenciarias, Ángel Luis Ortiz, informó sobre las medidas que la Administración tomará para avanzar en la igualdad en el ámbito penitenciario. Entre estas medidas se incluye la potenciación de la creación de módulos de respeto mixtos, donde se garantice el acceso efectivo de las mujeres a todas las actividades desarrolladas en prisión. En ese momento, nueve centros penitenciarios contaban con estos módulos residenciales, que albergaban a 121 mujeres y 543 hombres. El Secretario General también indicó que cualquier situación que impida la participación de las mujeres en actividades debe resolverse a su favor, priorizando su participación en aquellas actividades en las que están subrepresentadas.

Para compensar la falta de establecimientos y módulos para mujeres, la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (SGIIPP) ha promovido en su Orden de Servicio de 2021 la creación de departamentos mixtos en los centros penitenciarios. Estos departamentos permiten la convivencia de hombres y mujeres, brindando igualdad de acceso a tratamientos, actividades y puestos de trabajo. Se ha establecido la no limitación del acceso de las mujeres a actividades y al uso de instalaciones, promoviendo su participación en actividades en las que están subrepresentadas. Cuando la participación mixta no sea posible, se aplicará el principio de discriminación positiva en casos de incompatibilidad por tipo de delito. Además, se subraya la necesidad de una atención específica para mujeres en situaciones de especial vulnerabilidad, como aquellas con enfermedades mentales, discapacidades, adicciones o víctimas de violencia de género.

A diferencia de los hombres, que están recluidos en centros penitenciarios masculinos diseñados específicamente para ellos, las mujeres presas se distribuyen en tres tipos de dependencias penitenciarias muy diversas: pequeños módulos o departamentos dentro de cárceles masculinas, pequeñas cárceles femeninas dentro de grandes complejos penitenciarios masculinos

(denominados Centros Tipo, que pueden albergar a más de 1.500 personas), y algunos centros penitenciarios exclusivamente femeninos.

Un problema adicional es la conservación de los lazos familiares. Teniendo en cuenta que los centros penitenciarios que acogen a mujeres son cada vez menos, éstas pueden ser encarceladas lejos de sus hogares y comunidades, lo que limita las posibilidades de recibir visitas. Distintos estudios han probado que unos vínculos familiares positivos son importantes en el momento de la liberación en particular porque un entorno familiar estable al que volver es un elemento de primer orden para la prevención de la reincidencia<sup>38</sup>. En un estudio realizado en Francia se señaló, que si un interno no tiene contacto con un hijo durante los primeros seis meses de prisión, posteriormente no tendrá ningún contacto con el niño<sup>39</sup>. Por tanto, el mantenimiento de los lazos familiares desempeña un papel de primer orden en la prevención de la reincidencia y en la reintegración social de los penados.

### **3.1. Madres con hijos**

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, así como la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, establece que las mujeres embarazadas privadas de libertad deben recibir un trato humano que respete su dignidad en todo momento. En particular, durante el parto y el cuidado de sus recién nacidos, deben contar con los cuidados médicos y sanitarios adecuados para ellas y sus hijos<sup>40</sup>.

Así, las reclusas embarazadas deben recibir una atención médica adecuada antes y después del parto. En el apartado 1 del punto 23 de las Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos se recomienda que “en los establecimientos para mujeres deben existir instalaciones especiales para el tratamiento de las reclusas embarazadas, de las que acaban de dar a luz y de las convalecientes<sup>41</sup>”.

En el ámbito internacional nos encontramos con que objeto de debate es no solo la cuestión sobre cuál debe ser el límite de edad para que los niños puedan permanecer en prisión con sus madres, sino incluso si los Estados tienen la obligación de disponer de instalaciones para que los niños puedan residir con sus madres en prisión. De hecho, el Tribunal Europeo de Derechos

<sup>38</sup> Oliver, Robertson's study cited previously.

<sup>39</sup> Relais Enfants-Parents - Maintien des liens en détention (1999), quoted in Liz Ayre et al., Children of imprisoned Parents: European Perspectives of Good Practices, p.48

<sup>40</sup>General Comment No. 28: Equality of rights between men and women (article 3), 29/03/2000  
[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/13b02776122d4838802568b900360e80?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/13b02776122d4838802568b900360e80?OpenDocument)

<sup>41</sup> Adopted by the First United Nations Congress on the Prevention of Crime and the Treatment of Offenders, Geneva in 1955, and approved by the Economic and Social Council resolution 663 C (XXIV) of 31 July 1957 and 2076 (LXII) of 13 May 1977  
[http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/h\\_comp34.htm](http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/h_comp34.htm)

Humanos ha declarado que los Estados no tienen la obligación de promover el ingreso de niños en prisión y, por tanto, pueden rechazar tal posibilidad<sup>42</sup>.

El Consejo de Europa, en concreto, ha establecido una serie de directrices de actuación en esta materia. Así, por un lado, la Asamblea Parlamentaria ha considerado que el ingreso en prisión de mujeres embarazadas o de madres con hijos menores solo debe aplicarse como último recurso, cuando se trate de mujeres condenadas por delitos graves y que representen un serio peligro para la sociedad. Y, a un mismo tiempo, insta a los Estados a desarrollar el uso de medidas alternativas a la prisión para madres con hijos menores<sup>43</sup>. Por otro lado, el Comité de Ministros ha declarado que solo deberá permitirse que los niños residan en prisión con sus padres en el caso de que esa sea la mejor decisión para el menor; y en el caso de que se autorice, el Comité entiende que los Estados están obligados a disponer de instalaciones adecuadas para garantizar el bienestar de los niños<sup>44</sup>. Estos mismos criterios han sido defendidos por la Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de género, del Parlamento Europeo<sup>45</sup>.

Por su parte, la ONU, en las llamadas Reglas de Bangkok, establece como principio general que los Estados deberán tener en cuenta las especiales necesidades de las internas en la aplicación de las Reglas para el tratamiento de los reclusos; y, en concreto, en relación a las madres con hijos dispone que se deberá permitir a las mujeres con niños a su cargo que, antes o en el momento del ingreso en prisión, puedan tomar las decisiones que consideren oportunas para garantizar el bienestar de sus hijos. A un mismo tiempo, se prevé la posibilidad de que los Estados puedan suspender el ingreso en prisión por un tiempo razonable, siempre en atención al mejor interés del menor<sup>46</sup>.

España ha optado por autorizar que las internas puedan tener en su compañía a sus hijos menores de tres años, siempre que acrediten su filiación. Esta posibilidad, de acuerdo con las recomendaciones de la Unión Europea, se supedita al mejor interés del menor. En este caso, prima el interés del niño sobre el de la madre<sup>47</sup>.

El art. 39 CE establece que:

Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales estos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

<sup>42</sup> Vid. STEDH Kleuver v. Norway, App. N. 45837/99 (30 de abril de 2002).

<sup>43</sup> *Mothers and babies in prison*, Recommendation 1469 (2000), Parliamentary Assembly, Consejo de Europa, disponible en <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16821&lang=en>.

<sup>44</sup> Recommendation Rec (2006)2, Committee of Ministers to Member States on the European Prison Rules (11/01/2016, 952 meeting), <http://www.refworld.org/docid/43f3134810.html>.

<sup>45</sup> Informe sobre la situación especial de las mujeres en los centros penitenciarios y las repercusiones de la encarcelación de los padres sobre la vida social y familiar, de la Comisión de Derechos de la Mujer e igualdad de Género [2007/2116 (INI)], del Parlamento Europeo, 2008, disponible en <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A62008>.

<sup>46</sup> Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las mujeres en prisión y medidas no privativas de libertad para mujeres condenadas (en adelante, Reglas de Bangkok), Resolución 2010/16, Reglas de aplicación general, 1 y 2.

<sup>47</sup> Arts. 38.2 LOGP, y 17 y 178 a 181 RP

La LOGP fue modificada por la Ley Orgánica 13/95 de 18 de diciembre. Esta reforma supuso un avance y un cambio muy significativo en cuanto a la prevalencia natural de los derechos del niño, por tratarse de la parte más débil, en base a la especial protección que el ordenamiento jurídico debe ejercer. Hasta la Ley Orgánica 13/95 de 26 de septiembre, los niños podían permanecer en el interior de los centros penitenciarios hasta la edad de 6 años ya que la LOGP preveía que las internas conservaran a sus hijos consigo hasta alcanzada la edad de escolarización.

El radical incremento de mujeres reclusas (del 800%) que se dio en el período comprendido entre 1980 a 1994 (pasando de 487 a 3.997), de edades comprendidas entre los 21 y 35 años, lo cual aumentaba la posibilidad de que hubieran niños en prisión, los cambios en la organización del sistema educativo que permitieron la escolarización de los niños a partir de los tres años así como las graves disfuncionalidades en el desarrollo emocional y psicológico que la conciencia de privación de libertad podía originar en la personalidad del niño, llevó al legislador a reducir el tiempo máximo de permanencia del niño en el establecimiento penitenciario de modo, cambio que venía siendo requerido de modo coincidente desde otros ámbitos.

Por tanto, el reformado art. 38.2 LOGP prevé que:

Las internas podrán tener en su compañía a los hijos que no hayan alcanzado los tres años de edad, siempre que acrediten debidamente su filiación. En aquellos centros donde se encuentren ingresadas internas con hijos existirá un local habilitado para guardería infantil.

Numerosos estudios han demostrado que el encarcelamiento de las madres constituye un elemento desestabilizador del desarrollo de los niños, lo cual suscita una serie de dilemas legales, penales, sociales y éticos. Con el fin de paliar esta situación, la mayor parte de los países permite que los niños más pequeños permanezcan con sus madres en prisión durante algún tiempo. En un primer grupo podemos citar a los países que permiten la estancia de los niños en prisión hasta los 18 meses de edad: Reino Unido entre 9 y 18 meses; Francia y Bélgica 18 meses ampliable en algunos supuestos; Dinamarca, Irlanda y Canadá 12 meses. Entre los que permiten una estancia superior: Grecia y Finlandia 2 años; Portugal, Polonia, Italia y España 3 años, Países Bajos 4 años y Alemania dependiendo de cada estado puede llegar a los 6 años en régimen abierto (Yagüe Olmos, 2006).

Al adoptar decisiones relativas a la separación o a la permanencia del niño con la madre encarcelada se debe tener siempre en consideración el interés superior del menor, debiéndose garantizar, en cualquier caso, el disfrute de los derechos parentales del otro progenitor afectado y los procedimientos adecuados para mantener los lazos afectivos con el entorno familiar original (hermanos, abuelos y demás familiares).

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989, así como otros instrumentos internacionales<sup>48</sup>, recoge que se debe velar porque todos los niños, sin discriminación alguna e independientemente del estatuto jurídico de sus padres, puedan disfrutar de todos los derechos previstos en dicha Convención y, en particular, del

<sup>48</sup> Artículos 1, 3, 5 y 12 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y artículo 1 de los Principios Básicos para el Tratamiento de los Reclusos de las Naciones Unidas de 1957.

derecho a una atención sanitaria apropiada, al ocio y a la educación, y que este compromiso debe aplicarse, asimismo, a los niños que viven con su madre en prisión.

Hay que considerar las recomendaciones adoptadas por la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa y, en particular, la Recomendación R(2006)1747 relativa a la elaboración de una Carta Penitenciaria Europea, así como la Recomendación R(2000)1469 sobre las madres y los recién nacidos en prisión. Igualmente, la Recomendación, de 9 de marzo de 2005, destinada al Consejo sobre los derechos de los detenidos en la Unión Europea<sup>49</sup>.

Más de la mitad de las reclusas en las prisiones europeas son madres de por lo menos un hijo. Este porcentaje es particularmente elevado en España y en Grecia. Los hijos que permanecen con sus madres en prisión necesitan una protección y unos cuidados adecuados y no deberían ser objeto de ningún tipo de discriminación. La encarcelación de las mujeres puede tener repercusiones particularmente graves en aquellos casos en que antes de entrar en prisión tenían a sus hijos exclusivamente a cargo. A esto hay que sumar la baja calidad de la estimulación que las madres en prisión proporcionan a sus pequeños, algo comprobado por algunas investigaciones (Jiménez Morago, 2004).

En España, en el año 2019, estaban unos cien niños viviendo con sus madres presas. Lo hacían en módulos especiales en las prisiones. Hace diez años eran 183 los menores de 3 años que permanecían en las cárceles junto a sus progenitoras. Instituciones Penitenciarias llegó en 2008 a albergar a 253 niños, el año con una tasa más alta de convivencia de hijos con sus madres —247—. En solo ocho años, la cifra de pequeños, bajo a cien.

En el año 2020 en España la cifra ha disminuido considerablemente a 39 niños que convivían con sus madres en prisión. Es raro que se dé el caso de que madre e hijo tengan que separarse porque éste cumpla tres años y ella tenga que seguir en prisión en segundo grado, cuando esto sucede se trabaja previamente con ella porque el proceso de separación sea lo menos traumático posible.

En un informe publicado en 2000, el Consejo de Europa recomendó la creación de unidades de reducido tamaño cerradas o semicerradas con el apoyo de servicios sociales destinados al reducido número de madres que necesitan estos servicios, en las que los niños puedan ser atendidos en un entorno favorable y en las que primen los intereses superiores del niño, pero donde se garantice la seguridad pública<sup>50</sup>. En relación con este tema, Mercedes Gallizo, Secretaria General de Instituciones Penitenciarias entre los años 2004-2011, puso en marcha un proyecto para sacar a los niños de la cárcel. Por todo ello se crearon centros específicos para madres con hijos huyendo de la arquitectura y funcionamiento puramente penitenciario, tal es el caso del Centro de Madres con hijos de Palma de Mallorca, Sevilla, Alicante, etc.

<sup>49</sup> DO C 102 E de 28.4.2004, p.154.

<sup>50</sup> <http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/doc00/FDOC8762.htm>

### **3.2. Las unidades de madres**

La Unidades de madres se regulan en los arts. 178 y siguientes del RP y están destinadas para los menores y sus madres. Contarán con local habilitado para guardería infantil y estarán separadas arquitectónicamente del resto de los departamentos, a fin de facilitar las especificidades regimentales, médico-sanitarias y de salidas, que la presencia de los menores, en el Centro penitenciario, hiciesen necesarias.

El Reglamento Penitenciario en su art. 17 distingue dos supuestos de entrada de hijos de las internas en prisión:

1º) Hijos menores de tres años que acompañen a sus madres en el momento del ingreso, en cuyo caso la Dirección del Establecimiento los admitirá. Si las madres solicitan mantenerlos en su compañía dentro de la prisión, deberá acreditarse debidamente la filiación y que dicha situación no entraña riesgo para los menores, comunicándose al Ministerio Fiscal la decisión adoptada a los efectos oportunos.

2º) Hijos menores de tres años que estén en el exterior bajo la patria potestad de las internas. En este caso las reclusas pueden solicitar del Consejo de Dirección autorización para que éstos permanezcan en su compañía en el interior del Centro penitenciario, la cual se concederá con las mismas garantías de filiación y no riesgo para los menores del supuesto anterior, con la opinión del Ministerio Fiscal y posterior notificación al mismo de la decisión adoptada.

En este sentido cabe destacar que la entrada de un menor en un Centro Penitenciario no es automática. En el caso de que madre ingresa con su hijo, el Centro debe valorar la conveniencia o no del internamiento del menor, estudiándose a tal efecto las siguientes variables: edad del menor, la situación penitenciaria de la madre y la situación sociofamiliar

Cuando se detecte que un menor es objeto de malos tratos, físicos o psíquicos o es utilizado por su madre o familiares para introducir o extraer del centro penitenciario sustancias u objetos no autorizados, el Consejo de Dirección, previo informe de la Junta de Tratamiento, lo comunicará a la Autoridad competente en materia de menores para que decida lo que estime procedente.

### **3.3. Mujer y régimen abierto**

El sistema de individualización científica de la clasificación penitenciaria (art. 72 LOGP) permite que haya diferentes tipos de vida de semilibertad para las internas clasificadas en tercer grado.

A finales del año 2021 en los centros penitenciarios españoles se encontraban 3.107 mujeres penadas, al finalizar el año 2023 esta cifra subió a 3.314, unas 200 mujeres más, quedando la distribución por grados de la siguiente forma:

- En primer grado 22 mujeres (0,66%), hombres 534 (1,2%).
- En segundo grado 1.963 mujeres (59%), hombre 30.698 (74%).
- En tercer grado 1.096 mujeres (33%), hombres 7.408 (17,5%)
- Sin clasificar 223 mujeres (6,72%), hombres 2.674 (6,3%)

Como se puede apreciar el tercer grado es en el que más mujeres están clasificadas proporcionalmente frente a los hombres, una de cada tres mujeres está cumpliendo condena en régimen abierto. Aunque es cierto que, en este caso, el porcentaje de mujeres clasificadas en tercer grado es claramente superior al de los hombres, pero parece muy escaso el número de mujeres en tercer grado si valoramos su baja peligrosidad y conflictividad, la tipología delictiva femenina, sus precarias condiciones penitenciarias, y el hecho de que muchas de ellas pueden ser madres y principales responsables de hijos menores de edad, de los que podrían hacerse cargo a través de las posibilidades que ofrece nuestra legislación penitenciaria para personas clasificadas en tercer grado.

Como decimos, en general, las mujeres cometen delitos no violentos, siendo su tendencia delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico o contra la salud pública<sup>51</sup>, normalmente tráfico de drogas; sumado a que muchas de las mujeres son primarias y su tiempo de condena es corto, es decir, únicamente han cometido ese delito por lo que, debemos tener en cuenta que la primariedad delictiva es un factor importante a la hora de otorgar la clasificación a tercer grado.

### 3.3.1. Régimen abierto pleno

Según el art. 83.1 RP:

La actividad penitenciaria en régimen abierto tiene por objeto potenciar las capacidades de inserción social positiva que presentan los penados clasificados en tercer grado, realizando las tareas de apoyo y de asesoramiento y la cooperación necesaria para favorecer su incorporación progresiva al medio social.

### 3.3.2. Régimen abierto restringido

Dentro del régimen abierto restringido, el art. 82.2 RP establece que:

En el caso de mujeres penadas clasificadas en tercer grado, cuando se acredite que existe imposibilidad de desempeñar un trabajo remunerado en el exterior, pero conste, previo informe

<sup>51</sup> En base a estas mismas estadísticas, y según los datos a finales del 2023, los delitos que predominan en las mujeres son los mencionados, encabezando la lista los delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico, con 1047 condenadas y, en segundo lugar, contra la salud pública, con 838 condenadas, del total de 3314 mujeres.

de los servicios sociales, que van a desempeñar efectivamente las *labores de trabajo doméstico en su domicilio familiar*, se considerarán estas labores como trabajo en el exterior.

Esta posibilidad conlleva la aplicación de un régimen abierto pleno a estas mujeres, lo que resulta del todo contradictorio con el principio de igualdad proclamado en el art. 14 Constitución española (Cervelló Donderis, 2001). Por ello, como bien dice Nieto García, la previsión contenida en este precepto se considera desafortunada, tanto desde un punto de vista sistemático como por su propio contenido. Al enunciar las previsiones del art. 82.2 para las mujeres penadas clasificadas en tercer grado que desempeñen actividades laborales de carácter doméstico en su domicilio familiar, incurre en discriminación positiva, toda vez que, a todos los efectos, se ha de equiparar el trabajo de estas características que desempeñe un interno, con independencia de su sexo, a cualquier actividad laboral en el exterior del Establecimiento Penitenciario, disfrutando por ello del régimen de vida previsto en el art. 83 RP y en ningún caso en el régimen restringido del art. 82 RP (Nieto García, 2008).

Estrecha relación con el artículo citado guarda el art. 179 RP que determina: Con relación a las *internas con hijos menores clasificadas en tercer grado*, la Junta de Tratamiento podrá aprobar un horario adecuado a sus necesidades familiares con el fin de fomentar el contacto con sus hijos en el ambiente familiar, pudiendo pernoctar en el domicilio e ingresar en el Establecimiento durante las horas diurnas que se determinen.

Habría que actuar de la misma forma en el supuesto de hombres que se encuentren en similares situaciones. Pues de lo contrario, supondría una vulneración del derecho a la igualdad de sexos recogido en el art. 14 de la Constitución. Una situación muy similar en la que se puede vulnerar el principio de igualdad es que sólo se prevén las unidades de madres, es decir, departamentos en los que pueden estar las madres con hijos hasta 3 años, pero no establece la posibilidad de que pueda haber sólo padres si tienen la patria potestad.

### 3.3.3. Unidades dependientes

El Reglamento Penitenciario prevé que las internas clasificadas en tercer grado de tratamiento con hijos menores sean destinadas a Unidades Dependientes exteriores, donde estos podrán integrarse plenamente en el ámbito laboral y escolar. Se trata de una propuesta que realiza la Junta de Tratamiento y que aprueba la SGIPP.

El art. 165 RP establece la posibilidad de crear Unidades Dependientes, determinando que son unidades arquitectónicas destinadas a internos clasificados en tercer grado, las cuales se caracterizan por estar ubicadas fuera del recinto de los Centros penitenciarios, preferentemente en viviendas ordinarias del entorno comunitario, sin ningún signo de distinción externa relativo a su dedicación y que ofrecen servicios y prestaciones de carácter formativo, laboral y tratamental. La gestión se hace de forma directa y preferente por asociaciones u organismos no penitenciarios, sin perjuicio de la participación que la Administración penitenciaria pueda tener en las tareas con personal de ella dependiente y sin perjuicio de las funciones de control

y coordinación que en todo caso le competen. Este tipo de colaboración se basa en el art. 69.2 LOGP que a los fines de obtener una efectiva reinserción social de los internos prevé la colaboración y participación de los ciudadanos y de las instituciones o asociaciones públicas o privadas dedicadas a la resocialización de los penados. Sin duda, el cumplimiento de condena en estas viviendas urbanas facilita el acceso a los recursos comunitarios, circunstancia ésta que determina que el propio lugar de cumplimiento de condena sea un elemento activo del programa de reinserción (Nieto García, 2008).

### *3.3.4. Unidades externas de madres*

La población penitenciaria femenina, en general, presenta un perfil de menor peligrosidad delictiva, siendo raros los casos en que los hechos cometidos por mujeres alcanzan un nivel alto de peligrosidad. Esto convierte tanto al medio abierto como a las medidas alternativas en instrumentos adecuados y seguros para la reinserción de la gran mayoría de las mujeres penadas. En muchos casos, la maternidad supone un elemento motivador del cambio y representa un momento oportuno para implementar con éxito políticas de reinserción.

Por este motivo, esta estructura está diseñada para atender a una población femenina capaz de permanecer en estas unidades junto a sus hijos, sin que esto implique problemas de seguridad. Además, se dirige a internas decididas a aprovechar el alto contenido educativo del programa establecido en estas Unidades. Por tanto, podrán ser destinadas a Unidades externas las siguientes internas:

1. Podrán ser destinadas a estas Unidades las mujeres penadas que tengan a su cargo hijos menores de 3 años y estén clasificadas en segundo grado, preferentemente con la aplicación del artículo 100.2 del RP.
2. También podrán ser destinadas a estas Unidades las mujeres en situación de prisión preventiva que tengan a su cargo hijos menores de 3 años, en circunstancias que se valorarán individualmente y con la autorización expresa del juez que conozca de su causa.
3. Excepcionalmente, podrán ser destinadas a estas Unidades las mujeres penadas que tengan a su cargo hijos menores de 3 años y estén clasificadas en alguna de las modalidades del tercer grado, según lo establecido en los artículos 82.1, 83 y 100.2 del RP.
4. Igualmente, podrán ser destinadas a estas Unidades las mujeres que, cumpliendo con las circunstancias anteriores, se encuentren a partir del sexto mes de embarazo.
5. Excepcionalmente, se permitirá la permanencia con sus madres hasta los 6 años de edad de los niños y niñas que, una vez cumplidos los 3 años, se estime que es mejor para su desarrollo permanecer en la Unidad que separarse de la madre. Las mujeres destinadas en la Unidad con algún hijo menor de 3 años podrán solicitar el ingreso de otro hijo que no supere los 6 años, en condiciones similares a las mencionadas. Esta valoración será realizada por el Equipo de Tratamiento, con el apoyo de los Servicios Sociales Comunitarios.

Por otro lado, no podrán destinarse, en principio, a las Unidades externas a internas en las que concurra alguna estas características: internas preventivas, internas penadas condenadas por delitos de extrema gravedad, internas en periodos iniciales de cumplimiento de una condena de alta cuantía; que hayan realizado intentos de evasión; sean multirreincidentes con escalada delictiva o tengan alguna característica similar a juicio del Centro Directivo.

En una futura reforma de la Ley Orgánica General Penitenciaria se deberían regular tanto las Unidades Dependientes como en estas Unidades de Madres Externas que actualmente carecen de cobertura legal.

### 3.3.5 *Unidades extrapenitenciarias*

Las Unidades Extrapenitenciarias, reguladas en el artículo 182 del Reglamento Penitenciario (RP) e introducidas en la reforma de 1984 mediante el artículo 57.1, párrafo quinto, representan el último eslabón del régimen abierto como forma de cumplimiento de la pena privativa de libertad. Estas unidades permiten el cumplimiento de la pena en un entorno totalmente externo al penitenciario, dirigido y organizado por personal ajeno a la Institución Penitenciaria. Esta modalidad de cumplimiento fomenta especialmente la colaboración de asociaciones e instituciones extrapenitenciarias en la resocialización de los reclusos. A diferencia de las Unidades Dependientes, que se gestionan conjuntamente con la Administración Penitenciaria, las Unidades Extrapenitenciarias operan de manera autónoma. La única competencia que mantiene el centro penitenciario es la facultad de proponer la regresión de grado o la libertad condicional del penado (Nistal Burón, 2003).

La problemática relacionada con el consumo de sustancias tóxicas, que afecta a una gran parte de la población penitenciaria, incluyendo a un alto porcentaje de mujeres, ha sido un factor determinante en el desarrollo de sus carreras delictivas, especialmente en la comisión de delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico. Esto genera la necesidad de implementar programas de intervención en los Centros Penitenciarios. La atención a esta problemática no se limita al ámbito intrapenitenciario; con el fin de continuar, en algunos casos, con los programas de intervención que ya se desarrollan dentro de los Establecimientos Penitenciarios o para dar continuidad a un programa externo iniciado antes del ingreso en prisión, se establecen derivaciones a instituciones extrapenitenciarias que desarrollan programas específicos para tratar la problemática de las adicciones. Estas instituciones ofrecen diferentes fases de intervención, dependiendo del perfil del interno, que van desde el ingreso en comunidades terapéuticas hasta la inserción o acogida del interno (Nieto García, 2008).

El art. 182 RP establece: “*El Centro Directivo podrá autorizar la asistencia en instituciones extrapenitenciarias adecuadas, públicas o privadas, de penados clasificados en tercer grado que precisen un tratamiento específico para deshabituación de drogodependencias y otras adicciones dando cuenta al Juez de Vigilancia*”.

### 3.3.6. Controles telemáticos

El art. 86.4 RP establece que para los internos clasificados en tercer grado, es decir, los que están cumpliendo condena de prisión en régimen abierto:

En general, el tiempo mínimo de permanencia en el Centro será de ocho horas diarias, debiendo pernoctarse en el Establecimiento, salvo cuando, de modo voluntario, el interno acepte el control de su presencia fuera del Centro mediante dispositivos telemáticos adecuados proporcionados por la Administración Penitenciaria u otros mecanismos de control suficiente, en cuyo caso sólo tendrán que permanecer en el Establecimiento durante el tiempo fijado en su programa de tratamiento para la realización de actividades de tratamiento, entrevistas y controles presenciales.

Estos dispositivos telemáticos son conocidos como brazaletes que pueden colocarse indistintamente en el pie o la mano y sirven para saber si la persona monotorizada se encuentra en un determinado lugar en el horario previamente establecido. Así pues, esto permite controlar si el penado está en su domicilio a la hora fijada según su programa de tratamiento aprobado por la Junta de Tratamiento del centro penitenciario del que depende. Esta forma control de penados se utiliza en numerosos países, como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Suiza y Países Bajos.

Este sistema de vigilancia consigue que el penado cumpla su condena en su entorno familiar, social y laboral, lo que puede facilitar, en muchos casos, su resocialización. Con ello se conseguiría uno de los fines principales de la pena privativa de libertad establecidos en el art. 25.2 CE.

En este punto, hemos de recordar el tratamiento penitenciario siempre debe de ser voluntario. El art. 112 RP establece:

Se estimulará la participación del interno en la planificación y ejecución de su tratamiento. Con este fin, se le informará de los objetivos a alcanzar durante el internamiento y los medios y plazos más adecuados para conseguirlos. El interno podrá rechazar libremente o no colaborar..., sin que ello tenga consecuencias disciplinarias, regimentales ni de regresión de grado.

Así pues, el penado según el art. 86.4 RP habrá de aceptar voluntariamente este tipo de control telemático, sin que se le pueda obligar a su uso.

La aplicación del régimen de vida previsto en el art. 86.4 RP viene justificada por la existencia de circunstancias específicas de índole personal, familiar, sanitaria, laboral, tratamental u otras análogas que, para su debida atención, requieren del interno una mayor dedicación diaria que la permitida con carácter general en el medio abierto.

También puede aplicarse el art. 86.4 RP en base a *condiciones laborales especiales*, lo cual permite que el interno pueda realizar su jornada laboral, aunque el horario de la misma sea atípico, ya que ésta puede dificultar su permanencia en la prisión abierta. La base legal de esta alternativa la encontramos en el art. 26 LOGP donde se establece que el trabajo es un elemento fundamental del tratamiento, con lo cual es necesario dar prioridad a que el penado no pierda su

puesto de trabajo si lo tiene o que el horario del centro penitenciario no dificulte el encontrar un puesto de trabajo que pueda facilitar su inserción social.

Según la Inst. 8/2019 se puede aplicar el art. 86.4 RP a las personas penadas que se encuentren en determinadas situaciones específicas por razones de índole personal, familiar, sanitaria o laboral, y que requieran una mayor atención del propio interno o sus familiares. Podemos diferenciar varios supuestos:

a. Madres con hijos. Esta posibilidad de aplicación de este tipo de vida está recogida en el art. 17.4 RP en el que se determina que deben primar los derechos del niño sobre los de la madre y, por tanto, si el hijo es recién nacido, esta prioridad debe ser mucho mayor.

La Inst. 8/2019 establece que este supuesto, la aplicación del régimen específico de vida encuentra su justificación y, al tiempo, sus límites en garantizar la atención integral por parte de la madre -o del padre, en ausencia de aquélla, siempre que se acredite que los hijos se encuentren a su cargo y cuidado- a los hijos menores.

b. *Convalecencias médicas*. El régimen de vida previsto en el art. 86.4 RP también puede ser utilizado para aquellos penados clasificados en tercer grado que debido a razones médicas (enfermedad, intervención quirúrgica...) sea conveniente que se recuperen en su domicilio pues el ir a pernoctar a prisión abierta podría afectar seriamente su recuperación. La duración de esta medida estaría vinculada a *criterios estrictamente médicos* y, una vez finalizada esta situación excepcional, el interno volverá al tipo de vida que le corresponda en régimen abierto. Según la Inst. 8/2019 la aplicación de las previsiones del art. 86.4 RP viene, en este caso, justificada por la debida atención al derecho a la salud de los internos, recogido en el art. 3.4 de la LOGP. Su finalidad es permitir a las personas en tercer grado la recuperación en su domicilio de una enfermedad o intervención quirúrgica, siempre que la misma no pueda llevarse a cabo con las mismas garantías en el establecimiento de destino.

Establece la Inst. 8/2019 que existen otras medidas de diferente naturaleza aplicables en los casos en que las circunstancias laborales o residenciales de la persona penada hagan inaplicable el sistema de monitorización electrónica siempre y cuando se garanticen un control suficiente sobre interno.

El control telemático permite un gran ahorro económico, pero para nosotros lo más importante no es esto, sino que este tipo de vida facilita que el interno se inserte de una manera más adecuada en la sociedad, después de haber pasado por la cárcel, tanto por la ordinaria como por la abierta.

Hay autores, como que indican que con esta modalidad de cumplimiento queda totalmente desnaturalizada la pena de prisión, ya que constituye una pena mucho más leve que cualquier otra que prive al reo de sus derechos (Pelluz Robles, 1999). En el mismo sentido se indica que con este sistema se puede producir el riesgo del absoluto *vaciamiento de la pena* (Racionero Carmona, 1999). Desde nuestro punto de vista sucede todo lo contrario, y es que la pena privativa de libertad con este sistema se enriquece porque deja ésta, como en otras modalidades, de

cumplirse en la prisión dotándole al penado de mayores posibilidades de reinserción social fuera de la misma.

#### **IV. Características de las mujeres encarceladas**

España es uno de los países de la Unión Europea con mayor número de personas recluidas en prisión, las mujeres apenas representan el 7,3% de la población penitenciaria total. Se trata de mujeres que, en su mayoría, han vivido una infancia difícil debido a la temprana exposición a modelos antisociales y al constante sufrimiento de abusos y maltratos por parte de la familia o la pareja. También hay que destacar que la falta de oportunidades a lo largo de sus vidas ha generado que presenten altas tasas de analfabetismo y una escasa cualificación profesional y experiencia laboral. Aun con todo lo expuesto, acostumbran a ser las principales responsables del cuidado de las personas a su cargo, así como del mantenimiento y sostenimiento económico de la unidad familiar. Además de la baja autoestima, la ausencia de habilidades sociales adecuadas para desenvolverse día a día y la falta de autonomía personal; están latentes, en muchos de los casos, algunos problemas de salud física y mental como, por ejemplo, hepatitis C, virus de la inmunodeficiencia humana (VIH), adicciones, sobremedicación y alteraciones psíquicas. (Yagüe Olmos, 2008).

En un estudio sobre las mujeres detenidas e imputadas en el País Vasco entre los años 2011 y 2016, identificaron una serie de factores comunes como son el bajo nivel socioeconómico y educativo de estas mujeres, así como las diversas problemáticas asociadas al consumo de drogas, sustancias psicotrópicas y estupefacientes (De Miguel y Zuloaga, 2019). En segundo lugar, en relación con la actividad criminal, se halló que las mujeres presentan una mayor implicación en delitos contra la salud pública y contra el patrimonio y el orden socioeconómico (Yagüe Olmos, 2008).

La mayoría de los estudios, como el Proyecto Barañí, confirman la sobrerepresentación de las mujeres gitanas y extranjeras dentro de la población penitenciaria española (Hernández et al., 2001).

El proyecto Barañí destacó que, en general, las mujeres gitanas, no solo asumen el rol de cuidadoras del hogar y de los hijos e hijas, sino que también soportan el triple estigma derivado del hecho de ser mujeres, gitanas y pobres. Por su parte, Bartolomé ha indicado que estas mujeres acostumbran a presentar altas tasas de abandono escolar, desempleo y consumo de drogas. Por otro lado, las cifras oficiales permiten observar una mayor participación de estas mujeres en el delito tráfico de drogas y en los delitos contra el patrimonio. Finalmente, el equipo Barañí resaltó, además, que las mujeres gitanas pertenecen a una minoría étnica que se encuentra fuertemente criminalizada, lo que conlleva a que se vean sometidas a controles más severos, a una mayor presión policial y a una mayor dureza judicial, es decir, es frecuente que se les impongan más penas privativas de libertad y de mayor duración favoreciendo, con ello, su desadaptación social y su desidentificación personal.

Las mujeres suelen denunciar un tratamiento sexista y desigual con respecto a sus compañeros varones porque la escasez de módulos en los centros mixtos repercute en la participación de las mujeres en actividades culturales, lúdicas y físicas provocando, de esta forma, que los hombres presenten mayores oportunidades en relación con el trabajo, el tratamiento de adicciones y la obtención de beneficios penitenciarios (Bartolomé Gutiérrez, 2021). Por su parte, las mujeres extranjeras y pertenecientes a minorías denunciaron, en relación con el resto de compañeras, la percepción de un tratamiento discriminatorio (Bartolomé Gutiérrez, 2021).

La importancia de que las mujeres reclusas cuenten con una amplia red de apoyo social y familiar, así como el contacto con las mismas durante el período de encarcelamiento para favorecer su reeducación y reinserción social. Sin embargo, los resultados de las investigaciones realizadas revelaron que, aproximadamente, el 35% de las internas no reciben ningún tipo de visita debido a la dificultad para acceder a las instalaciones y a la larga distancia existente entre los centros y los domicilios familiares. En general, las mujeres que ingresan en la cárcel sufren, con mayor frecuencia que los hombres, la ruptura de pareja y la pérdida de la custodia de sus hijos e hijas. Cuando estas mujeres presenten alguna adicción se producirá, en mayor medida, la pérdida de contacto con la familia (Castillo Algarra y Ruiz García, 2010).

En conclusión, las mujeres privadas de libertad o que acaban de salir de prisión, constituyen uno de los colectivos con mayores barreras y limitaciones en su inclusión social, tanto por su historia de vida como por la situación de discriminación y rechazo que sufren por parte de su entorno social.

#### **4.1. Relación entre violencia de género y mujeres en prisión**

Dentro de este apartado podemos destacar que hay:

- Una sobre representación de mujeres que han sufrido violencia y abusos sexuales a lo largo de su vida en el interior de los centros penitenciarios.
- Una relación entre violencia y consumo de drogas en muchas de estas mujeres.
- Otras veces hay una relación entre delito y haber sufrido violencia. Es necesario resaltar la influencia de esta violencia en la comisión del delito cuando matan a sus maridos o padres violentos, cuando se ven presas como cómplices, o cuando las carreras delictivas de muchas mujeres jóvenes se ven impulsadas cuando dejan sus casas después de haber sido maltratadas o abusadas sexualmente.

Tenemos el modelo de dependencia de las mujeres con los hombres a la hora de cometer el delito. En la medida en que las relaciones de género están pautadas y definidas culturalmente, algunas mujeres no reconocen el poder que ciertos hombres están ejerciendo sobre ellas, ni las consecuencias de exclusión social que pueden verse derivadas. Ejemplos de ello son mujeres

condenadas como cómplices en delitos cometidos por hombres, mujeres condenadas por lo que no han hecho, o mujeres que pueden estar encubriendo a las figuras masculinas de su familia.

En las prisiones españolas desde hace años se lleva a cabo el programa de intervención con mujeres denominado *Ser Mujer.es*, con la finalidad de apoyar a las mismas en su inserción sociolaboral y procurar el empoderamiento de las mismas para prevenir la violencia de género de la que muchas de ellas son víctimas. Ese programa permitió descubrir que el 70% de las mujeres que llegan a un centro penitenciario reconoce haber sido víctima de violencia de género antes de su ingreso<sup>52</sup>.

#### 4.2. Salud

Los problemas de salud de la población reclusa femenina presentan particularidades importantes tanto previamente a su ingreso en prisión como durante su encarcelamiento. Numerosos estudios, nos muestran cómo, en la mayoría de los casos, se trata de un sector de la población con graves problemas de salud previos al ingreso en prisión que se relacionan con su extracción social (condiciones y calidad de vida), con experiencias personales traumáticas (abusos sexuales, violencia doméstica, situaciones familiares, etc.), con enfermedades o trastornos mentales (psicosis, neurosis, desórdenes de la personalidad, etc.), y con conductas de riesgo en los hábitos toxicológicos o sexuales (hepatitis, VIH).

El peor estado de salud de las reclusas responde también, entre otros factores, a la relación entre desigualdad social y desigualdad en salud. Es decir, que en el estado de salud hay un impacto de factores tales como la renta, la pobreza, la precariedad, la calidad de la vivienda, el género etc. Por lo que refiere al género tiene un papel relevante a la hora de ver diferencias y necesidades específicas. Es destacable el mayor sufrimiento psicológico de las mujeres en el interior de los centros, las mujeres sufren una mayor ansiedad por sus hijos, por la pérdida de estas relaciones materno-familiares, y por la separación de su entorno familiar.

Hay que destacar la sobre medicalización que padecen las mujeres en el interior de los centros, ésta sobre medicalización puede deberse a distintos factores como son estereotipos de género según los cuales las mujeres son por naturaleza más propensas a enfermedades mentales, más histéricas, más sensibles, más depresivas, y a la respuesta de las mujeres al encarcelamiento. El resultado es una sobremedicalización psiquiátrica de las mujeres que actúa en contra de su salud, y dificulta los posteriores procesos de inserción social.

La perspectiva de género es otro aspecto relevante que no integran los programas de toxicomanías. Numerosos estudios realizados desde el ámbito socio-sanitario manifiestan que existen diferencias muy significativas en el uso de las drogas por parte de los hombres y mujeres

<sup>52</sup> El 5 de marzo del año 2021 el Secretario General IIPP destacó que el programa 'SerMujer.es' que, desde 2011, "ha empoderado a 1.700 mujeres fomentando su autoestima o ayudándoles a comprender las relaciones afectivas de una manera saludable".

y alertan de la necesidad de impulsar programas de atención a la drogodependencia específicamente para mujeres.

El tipo de droga consumida, el ciclo vital, las motivaciones, la estigmatización, la respuesta familiar, etc.; difieren en función del género. Así, por ejemplo, la percepción social de las mujeres adictas es mucho más negativa que la de los hombres, especialmente si se trata de drogas ilegales y si son madres. Las consecuencias para los hijos de toxicómanos, tanto durante el embarazo como posteriormente, tampoco son las mismas si se trata de la madre o del padre.

Muchos estudios también muestran la alta incidencia de malos tratos previos a la iniciación de la adicción o la relación con la prostitución. De igual forma, las consecuencias en el ámbito familiar difieren cuando el adicto es un hombre o cuando es una mujer. En contraste con los casos de consumidores masculinos cuyas mujeres a menudo permanecen a su lado, haciéndose cargo de los hijos, e incluso haciendo esfuerzos para rehabilitarlos, una mujer que consume drogas es a menudo abandonada por su marido y los hijos le son quitados, pues deja de ser vista como buena esposa y madre. Las cargas familiares y el temor a ser etiquetadas como madres irresponsables representan también una barrera para la iniciación de un tratamiento.

#### **4.3. Extranjeras en prisión**

Aunque la ley penal no tipifica la inmigración como delito, las personas que carecen de la documentación exigida por la ley de extranjería no pueden ser consideradas delincuentes. Sin embargo, a finales de 2021, había 16.272 personas extranjeras en prisión, de las cuales 15.293 eran hombres (94%) y 979 mujeres (6%). Las nacionalidades más representadas eran Colombia (125 personas, 12,8%), Marruecos (91 personas, 9,3%), Rumanía (101 personas, 10,3%) y ciudadanos del resto de la Unión Europea (219 personas, 22,4%). En 2023, la población reclusa extranjera aumentó a 17.673, con 16.693 hombres (94%) y 1.000 mujeres (6%), representando el 31% del total de reclusos en España, es decir, aproximadamente una de cada tres personas en prisión es extranjera. Tres de cada diez mujeres en prisión son extranjeras, principalmente por delitos relacionados con el tráfico de drogas, lo que añade el desarraigo de estar encarceladas en un país extranjero lejos de sus familias.

Al ingresar en prisión, un porcentaje significativo de mujeres extranjeras enfrenta la dificultad de no conocer el idioma del país donde están recluidas. Esta barrera lingüística dificulta la comunicación con sus abogados y genera un gran desconocimiento del proceso judicial, las posibilidades de recurrir o apelar, el reglamento penitenciario y los derechos que les asisten. Esta situación las coloca en una situación de indefensión aún mayor que la del resto de las mujeres presas.

El ingreso en prisión a menudo provoca la ruptura de cualquier tipo de relación social, e incluso de la relación familiar. Un problema adicional es la documentación; en el caso de las inmigrantes, la situación se complica aún más. Si tenían documentación (permiso de residencia o trabajo) y esta está caducada, renovarla es casi imposible, ya que para hacerlo se requiere la ausencia de

antecedentes penales. Las personas que han pasado por prisión acumulan antecedentes penales que tardan entre cinco y seis años en cancelarse. Además, muchas de estas mujeres enfrentan órdenes de expulsión durante o después de cumplir su condena.

La condición de presa extranjera es especialmente difícil para las mujeres no comunitarias, ya que la legislación de extranjería las coloca en una situación de ilegalidad permanente, lo que las obliga a vivir en una constante provisionalidad. Aunque la inmigración no es un delito, la realidad es que inmigrar en sí mismo está penalizado porque estas personas se ven forzadas a convivir en una situación de ilegalidad constante.

Esta situación también les dificulta acceder a una vivienda propia a su nombre, por lo que no pueden disfrutar de los mismos derechos que el resto de las internas. Algunas recurren a personas autóctonas que, a cambio de dinero, acceden a poner su nombre en el contrato de alquiler, lo que a veces se convierte en un soborno permanente, e incluso en situaciones de explotación como la prostitución.

Otro impedimento para la inserción laboral que enfrentan las extranjeras penadas es la necesidad de solicitar una autorización previa para trabajar en España. Esta autorización solo es posible si se encuentran en régimen abierto o libertad condicional, y se concede por un período de tiempo limitado, hasta la finalización de su condena. Sin embargo, al concluir su condena, si no tienen un permiso de trabajo, pierden todo derecho a trabajar en el país. Rechazamos esta situación, ya que no tiene sentido que una persona que ha trabajado legalmente durante años en tercer grado o libertad condicional, y que ha logrado una adecuada inserción sociolaboral, sea nuevamente relegada a una situación de ilegalidad total.

## V. La suspensión de la pena de prisión

La delincuencia femenina se caracteriza por su naturaleza predominantemente no violenta. Las mujeres cometen muchos menos delitos que los hombres, y los que cometen son, en general, de menor gravedad. Este hecho, junto con los mayores perjuicios que el ingreso en prisión puede implicar para las mujeres (debido a su frecuente rol como principales responsables de los hijos y a las peores condiciones penitenciarias derivadas de ser un grupo minoritario), debería llevarnos a reflexionar sobre la necesidad de imponer penas de prisión en numerosos casos de mujeres condenadas. Nuestra legislación cuenta con una serie de alternativas a la pena de prisión que, en general, están infrutilizadas, especialmente en relación con las mujeres condenadas (Juanatey Dorado, 2018).

Estas consideraciones deberían fomentar un mayor uso de estas alternativas a las penas privativas de libertad en el caso de mujeres condenadas, siempre que sea factible. En aquellos casos donde la privación de libertad sea inicialmente considerada imprescindible, los órganos judiciales y administrativos competentes deberían tener en cuenta las dificultades para ofrecer condiciones penitenciarias adecuadas a las mujeres y tratar de reducir en la medida de lo posible su estancia en prisión mediante los mecanismos existentes en nuestra legislación penal y penitenciaria. Esto es especialmente relevante cuando se trate de madres con hijos menores a su cargo.

Parece existir un recurso excesivo e innecesario a la pena de prisión que afecta de manera particular a las mujeres, dada la escasa peligrosidad de los delitos que cometen, sus peculiares circunstancias personales y familiares, y las especialmente gravosas condiciones de la ejecución penitenciaria. La mayoría de las penas de prisión impuestas a mujeres son de corta duración, inferiores a dos años. Estas penas se imponen en un alto porcentaje en casos de infracciones de menor gravedad, lo que plantea la necesidad de valorar si un cierto número de estas penas podría haber sido suspendido, especialmente en el caso de las mujeres por las razones ya mencionadas.

Los delitos más comunes entre las mujeres son los delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico. A pesar de que, en su mayoría, se trata de delitos menores, sin violencia ni intimidación (principalmente hurtos), estos delitos son castigados con penas no superiores a dos años. El segundo lugar lo ocupan los delitos contra la salud pública, específicamente aquellos relacionados con las drogas. Es importante destacar que una parte considerable de estos delitos es cometida por mujeres con problemas de drogodependencia. Por esta razón, sería aconsejable sustituir la pena de prisión por un tratamiento que pueda resolver esta dependencia, que suele ser la causa de su actividad delictiva tanto en delitos relacionados con las drogas como en aquellos contra el patrimonio (art. 80.5 CP).

La criminalidad femenina no es violenta, estando ausente la fuerza física, la coacción psíquica o el uso de la fuerza sobre las cosas. Además, los delitos cometidos por mujeres no se caracterizan por ser representativos de abusos de poder de naturaleza política, social o económica. Gran parte de la criminalidad femenina está vinculada a la pobreza, con delitos como el hurto, la ocupación ilegal de viviendas y la defraudación de fluido eléctrico, siendo estos dos últimos comportamientos típicos relacionados con la constitución o el mantenimiento del hogar (Borja Jiménez, 2024).

Se observa, además, un uso reducido de penas alternativas a la prisión, como la localización permanente y los trabajos en beneficio de la comunidad, penas que podrían ser de gran utilidad en el caso de mujeres condenadas. Sin embargo, la propia legislación restringe en exceso el recurso a estas penas. Por ello, sería necesario abordar una reforma legislativa que amplíe el ámbito de aplicación de estas penas alternativas (Juanatey Dorado, 2018).

## VI. Conclusiones

1ª.- La detención policial de mujeres embarazadas y de madres con hijos de corta edad debería ser utilizada como último recurso, dadas las implicaciones negativas para su bienestar y el de los menores.

2ª.- Se debería contemplar la introducción de un supuesto de prisión preventiva atenuada "por cargas familiares", permitiendo a las madres que son las principales cuidadoras permanecer en el domicilio familiar hasta la celebración del juicio, como sucede en algunos ordenamientos como el italiano.

3ª.- Es recomendable reformar la regulación de la suspensión condicional de la ejecución de la pena para incluir la posibilidad de suspender el ingreso en prisión de madres a cargo de sus hijos, priorizando el interés superior de los menores y estableciendo condiciones como la asunción de culpabilidad y el compromiso de velar por el bienestar de los hijos.

4ª.- Las repercusiones del encarcelamiento en la salud de las mujeres embarazadas y sus hijos deben ser consideradas cuidadosamente. Las decisiones judiciales deben priorizar el interés superior del menor, y el ingreso en prisión debe ser una medida de último recurso.

5ª.- Es crucial potenciar el mantenimiento de las relaciones entre las madres encarceladas y sus hijos, así como las relaciones familiares en general, dado su papel fundamental en la reinserción social de la persona condenada y en la prevención de la reincidencia.

6ª.- En los casos en que la prisión sea inevitable para la madre, se debe procurar que la condena sea la mínima necesaria, que se cumpla en régimen de semilibertad, y que se faciliten contactos frecuentes con los hijos en espacios adecuados.

7ª.- Aprovechando lo previsto en el art. 100.2 RP, se debería reformar la legislación penitenciaria para permitir que las madres encarceladas con hijos a cargo puedan permanecer en su domicilio cuidando de los menores, bajo control telemático u otro tipo de control.

8ª.- Es necesario fomentar el uso de regímenes abiertos o de libertad condicional que permitan a las mujeres presas cuidar de sus hijos, trabajar o seguir una formación profesional fuera del entorno penitenciario, facilitando así su reinserción social y profesional.

9ª.- Deben crearse más centros penitenciarios exclusivos para mujeres o redistribuir mejor a las mujeres presas en el territorio para facilitar el mantenimiento de los lazos familiares.

10ª.- Es esencial incorporar la dimensión de género en las políticas penitenciarias, prestando especial atención a las características específicas relacionadas con el género que afectan a las mujeres presas. Esto incluye la sensibilización, formación del personal penitenciario y la reeducación en valores fundamentales.

11ª.- Se debe implementar una política penitenciaria integral en materia de salud que aborde, desde el inicio del encarcelamiento, los problemas físicos y mentales de las reclusas, ofreciendo asistencia médica y psicológica, especialmente a aquellas con problemas de adicción.

12ª.- Es crucial proporcionar ayuda psicológica a todas las mujeres reclusas, en particular a aquellas que han sido víctimas de violencia o malos tratos, y a las madres que crían solas a sus hijos, con el objetivo de mejorar sus relaciones familiares y sociales, y así aumentar sus posibilidades de reinserción.

13ª.- La clasificación penitenciaria de las mujeres debe mejorarse, ya que actualmente no se realiza adecuadamente, lo que lleva a que mujeres jóvenes cumplan condena junto a mujeres de

avanzada edad, preventivas con penadas, o condenadas a penas cortas con otras que cumplen largas penas por delitos graves.

14ª.- Las políticas en el ámbito penal, penitenciario y postpenitenciario deben considerar el impacto diferencial de género, reconociendo que el encarcelamiento afecta de manera distinta a hombres y mujeres. Las mujeres enfrentan mayores desafíos en términos de ruptura familiar, acceso al empleo, programas de desintoxicación y son más propensas a caer en la pobreza y la exclusión tras su paso por prisión.

## VII. Referencias bibliográficas

- Bartolomé Gutiérrez, R. (2021). *Mujeres y delincuencia*. Editorial Síntesis.
- Borja Jiménez, E. (2024). Política criminal del Código Penal frente a los hechos delictivos perpetrados con relevancia femenina. *Revista Penal*, (53), 62-85.
- Castillo Algarra, J., & Ruiz García, M. (2010). Mujeres extranjeras en prisiones españolas: el caso andaluz. *Revista Internacional de Sociología*, 68, 473-498.
- Cervelló Donderis, V. (2001). *Derecho Penitenciario*. Editorial Tirant Lo Blanch.
- Cid Moliné, J., & Martí Olivé, J. (2011). *El proceso de desistimiento de las personas encarceladas. Obstáculos y apoyos*. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- De Miguel Calvo, E., & Zuloaga Lojo, L. (2019). Primeros eslabones de criminalización a mujeres: detención policial a mujeres en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE). *Oñati Socio-Legal Series*, 10(2), 465-485.
- Hernández, G., Imaz, E., Martina, T., Naredo, M., Pernas, B., Tandogan, A., & Wagman, D. (Grupo Barañi) (2001). *Mujeres gitanas y sistema penal*. Editorial Metyel.
- Jiménez Bautista, F. J., & Jiménez Aguilera, F. (2013). Foucault, cárcel y mujer: el conflicto de la reincidencia. *Revista de Humanidades*, 97-98.
- Jiménez Morago, J. M. (2004). La calidad de la atención educativa que reciben los menores residentes con sus madres en los centros penitenciarios españoles. *Apuntes de Psicología*, 27(1), 45-59.
- Juanatey Dorado, C. (2018). Delincuencia y población penitenciaria femeninas: situación actual de las mujeres en las prisiones en España. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 20(10), 24-25.

Nieto García, A. J. (2008). Breve guía de la actividad reinsertadora de la administración penitenciaria en la ejecución de las penas privativas de libertad. *Diario La Ley*, 6987, Sec. Doctrina, 9.

Nistal Burón, J. (2003). Clasificación de los internos: especial referencia a los FIES. En F. J. de León Villalba (Coord.), *Derecho y prisiones hoy* (pp. 98-123). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Palomares Peña, A. (2022). Género, violencia estructural y encarcelamiento: historia de las mujeres presas en la cárcel de Cuenca. *Methaodos Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 133.

Pelluz Robles, L. C. (1999). El tercer grado penitenciario. *Derecho Procesal Penal*, 4.

Racionero Carmona, F. (1999). *Derecho penitenciario y privación de libertad. Una perspectiva judicial*. Editorial Dykinson.

Serrano Tárrega, M<sup>a</sup>. D. (2021). *Delincuencia femenina: un estudio sobre tendencia, control y prevención diferenciales desde la perspectiva de género*. Tirant Humanidades.

Yagüe Olmos, C. (2008). *Madres en prisión*. Editorial Comares.

## **Capítulo 10. Reflexiones sobre las perspectivas y enfoques de la autenticidad en el desarrollo del turismo sostenible**

**Miguel Puig Cabrera**

Universidad Internacional de La Rioja, España

**Cándida María Domínguez Valerio**

Universidad Tecnológica de Santiago, Rep. Dominicana

**Salvador Moral Cuadra**

Universidad de Córdoba, España

**Francisco Orgaz-Agüera**

Universidad Internacional de La Rioja, España

### **I. Introducción**

La autenticidad ha sido analizada desde diferentes áreas de conocimiento. Heidegger (1967) analiza este concepto desde la filosofía, proporcionando una discusión ontológico-epistemológica sobre las diferencias entre “lo verdadero” y “lo no verdadero”, “lo real” y “lo no real” y, por último, “lo sincero” y “lo no sincero”. Más tarde, Baudrillard (1970) y MacCannell (1973) presentan el concepto de autenticidad desde un enfoque sociológico, profundizando en el grado de autenticidad concedido a las representaciones culturales que son politizadas o teatralizada y, por consiguiente, son “falsas”. Handler (1986) propone, desde un enfoque de la antropología, que la autenticidad se refiere a la forma de preservar los valores, normas y creencias difundidas como auténticas y que forman parte de la comunidad. Deci y Ryan (2000), y desde el campo de la psicología, indican que es un proceso donde las personas dotan de significado a sus propios autoconceptos de autenticidad, a partir de las diferentes experiencias cotidianas que realizan. Gilmore y Pine (2007), desde el enfoque del consumismo, consideran la autenticidad como un aspecto esencial en la diferenciación estratégica de las empresas.

En el campo del turismo, el incremento de las investigaciones cuantitativas sobre la autenticidad muestra los intentos continuos de los académicos para desarrollar una base conceptual válida, paradigmas de investigación y enfoques metodológicos adecuados para medir la autenticidad en diferentes contextos turísticos (Zhou et al., 2023). En este contexto, las discusiones sobre la autenticidad son comunes en la literatura desde que el antropólogo estadounidense MacCannell (1976) publicara el documento *The tourist: A new theory of the leisure class*. Desde entonces, la influencia de la industria del turismo, las facilidades para desplazarse y la diversidad creciente de destinos visitados han intensificado la necesidad de discutir cómo el turismo afecta la autenticidad cultural. En este sentido, Cohen (1988) destaca que hay que tener en cuenta diferentes elementos, como la interacción entre visitantes y turistas, el consumo de productos turísticos (gastronomía, souvenirs, etc.) o las representaciones culturales (danzas, eventos, etc.). Por su parte, Bamossy y Costa (2001) indicaron que la autenticidad se relaciona con las diferentes percepciones, motivaciones y expectativas que un visitante tiene sobre un destino. Desde la perspectiva de los residentes, la autenticidad percibida se vincula con el sentido de pertenencia de las comunidades locales (Zhu, 2012) y la conservación del patrimonio (Farrelly et al., 2019).

El sentido de pertenencia de los residentes se relaciona con su entorno de vida, y depende de las distintas experiencias, los antecedentes socioeconómicos y los diferentes propósitos que tiene (Tuan, 1974). Asimismo, el entorno de vida de las diferentes personas de una comunidad podría variar considerablemente (Yi et al., 2024). De esta manera, las personas con antecedentes culturales variados muestran diferencias en sus creencias, actitudes, valores y comportamientos hacia el mundo (Tuan, 1977). Por lo tanto, las personas experimentan, sienten y comprenden el entorno mediante su propia interacción con este (Yi et al., 2024).

Las percepciones de autenticidad se acumulan mediante experiencias personales que conducen a un reconocimiento y una aceptación subjetiva de la autenticidad (Tuan, 1974). En estas experiencias conviven elementos arquitectónicos, ambientales, el apego al lugar y las identidades de los individuos de una comunidad (Tuan, 1974; 1977). En este contexto, los sitios de patrimonio cultural tienen características culturales variadas, que pueden contribuir a la formación de identidades culturales y comportamientos de los residentes locales hacia su cultura (Yi et al., 2024). Además, cuando las personas reconocen sus identidades únicas formadas por el entorno y la cultura de un lugar, es probable que aumenten su apego a este lugar y participen en la práctica de proteger y mejorar el patrimonio y las actividades del lugar (Tuan, 1974).

Con base a lo anterior, se presende hacer una revisión de la literatura sobre el estado actual de las perspectivas y enfoques de la autenticidad en turismo. Para este análisis se estará realizando una revisión de la literatura en Google Académico y Science Direct.

## II. Perspectivas de la autenticidad en turismo

Las perspectivas de la autenticidad en turismo han sido desarrolladas desde la autenticidad objetiva (MacCannell, 1976; Reisinger y Steiner, 2006), la autenticidad constructiva (Cohen, 1988; Lau, 2010), la autenticidad posmoderna (Urry, 1990), la autenticidad existencial (Wang, 1999; Rickly-Boyd, 2012) y cómo los estudios turísticos han evolucionado alrededor del concepto de autenticidad (Cohen y Cohen, 2012; Zhou et al., 2023).

Por lo tanto, la autenticidad es un concepto complejo y multifacético, donde se ha destacado que la **autenticidad orientada al objeto** se centra en si un objeto es auténtico (Wang, 1999). Así, la autenticidad orientada al objeto incluye la autenticidad objetiva, la autenticidad constructiva y la autenticidad posmoderna.

El enfoque objetivista de la autenticidad, o autenticidad objetiva, procede de la orientación museística de los objetos turísticos (Zhu, 2012). Los objetivistas equiparan lo auténtico con lo original; por lo tanto, creen que la autenticidad consiste en atributos absolutos que solo pueden ser evaluados por expertos (Zhou et al., 2023). Con relación a esta creencia, Relph (1976) indica que la autenticidad puede ser determinada por una serie de criterios objetivos externos que implican todo lo que es genuino, honesto, real, sin adulterar y sin hipocresía.

Sin embargo, la visión objetivista de la autenticidad ha sido ampliamente criticada por los constructivistas (Mkono, 2012). El enfoque constructivista de la autenticidad, o autenticidad

constructiva, no es ni un activo tangible ni una característica intrínseca de los objetos turísticos (Zhou et al., 2023). Así, el enfoque constructivista está informado por el construcciónismo cultural, que ve el conocimiento y la realidad como productos de su contexto cultural (Mkono, 2012). Por lo tanto, la autenticidad es un concepto socialmente construido que es orientado al objeto (Ricky-Boyd, 2012), y su connotación social es negociable (Cohen, 1988).

De esta manera, los constructivistas creen que los individuos experimentan objetos turísticos como auténticos porque son construidos como tales, en términos de puntos de vista, creencias, perspectivas o poderes (Wang, 1999), y no porque son originales (Culler, 1990). Por ejemplo, en muchas ocasiones los turistas buscan símbolos o signos adjuntos a tales objetos para simbolizar la autenticidad, como puede ser un lugar declarado Patrimonio Mundial por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Zhou et al., 2023). Por lo tanto, los constructivistas creen que incluso los expertos no pueden entender completamente la autenticidad de manera objetiva y han sugerido abandonar la expresión autenticidad objetiva a favor de reformularla desde un enfoque constructivista (Reisinger y Steiner, 2006).

Por su parte, los posmodernistas también han criticado la autenticidad objetivista, indicando que los turistas posmodernos deconstruyen la autenticidad de la “obra original” (Wang, 1999) y aceptan el relativismo (Uriely, 1997). Además, también afirman que la simulación y el simulacro se han vuelto suficientemente reales (es decir, más reales que lo real) como para alcanzar una hiperrealidad o verosimilitud (Zhou et al., 2023). Por tanto, las personas en la sociedad posmoderna pueden percibir la autenticidad a partir de réplicas y creaciones artificiales (Yi et al., 2018). Sin embargo, cuando la gente se da cuenta de que los objetos turísticos (sitios, atracciones) son réplicas o de alguna manera artificiales, estos aún pueden experimentar autenticidad (Zhou et al., 2023). Un ejemplo típico de hiperrealidad es Disneyland o Disney World, pues nace de la fantasía y la imaginación (Wang, 1999). Otro ejemplo es la realidad virtual, y en este caso utilizada para escalar virtualmente el Monte Everest, donde se ha considerado que la sensación de escalarlo es real (Gao et al., 2022).

A modo de resumen, se presenta la tabla 1.1. con la descripción y los ejemplos de los tres enfoques de la autenticidad orientada al objeto.

**Tabla 1.***Descripción y los ejemplos de los tres enfoques de la autenticidad orientada al objeto.*

Perspectiva	Descripción	Ejemplos
Objetivista	Procede de la orientación museística de los objetivos turísticos. Equipara lo auténtico con lo original y cree que la autenticidad consiste en atributos absolutos que solo pueden ser evaluados por los expertos	Autenticidad determinada por criterios objetivos externos, como lo que es genuino, honesto o real
Constructivista	Ve el conocimiento y la realidad como productos de su contexto cultural. La autenticidad es un concepto socialmente construido y negociable, experimentado por los individuos debido a su construcción cultural, no porque sean originales	Turistas buscando símbolos o signos (por ejemplo, UNESCO) para simbolizar la autenticidad; reformulación de la autenticidad objetiva desde un enfoque constructivista
Posmodernista	Deconstruye la autenticidad de la "obra original" y acepta el relativismo. Afirmaciones de que la simulación y el simulacro alcanza una hiperrealidad, permitiendo la percepción de autenticidad a partir de réplicas y creaciones artificiales	Disneyland, Disney World, realidad virtual (por ejemplo, escalar el Everest en realidad virtual), donde la sensación de la experiencia es considerada real

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, Wang (1999) propuso el concepto de autenticidad existencial (autenticidad orientada a sujetos) en oposición a la autenticidad relacionada con el objeto. Los estados existenciales se relacionan con un estado de ser (Kim y Jamal, 2007) y con tener un sentido de la propia identidad (Steiner y Reisinger, 2006), donde el individuo es fiel a sí mismo (Wang 1999). En este contexto, y bajo el enfoque del turista, el visitante experimenta autenticidad durante el viaje en lugar de en la vida cotidiana, debido a los entornos no ordinarios como las atracciones turísticas o actividades, que les permiten distanciarse de lo cotidiano (Turner, 1973) y escapar del juego de roles (Wang, 1999). Por consiguiente, los turistas pueden encontrar y expresar sus verdaderas identidades sin necesidad de cumplir con las expectativas de otros o las restricciones sociales (Schmader y Sedikides, 2018). Un ejemplo puede ser cuando los turistas bailan con personas indígenas, donde se exploran su potencial rítmico, armónico y físico, y llegan a sensaciones de bienestar, placer, alegría o diversión, y a veces, frustración (Zhou et al., 2023).

### III. Enfoques del estudio de la autenticidad según los actores involucrados

Uno de los estudios más amplios y recientes sobre el estudio de la autenticidad es el llevado a cabo por Zhou et al. (2023). Estos autores estudiaron el desafío de cuantificar la autenticidad en el contexto turístico, reconociendo que la autenticidad es un concepto complejo y multifacético. Su estudio propone un marco para medir la autenticidad desde perspectivas tanto objetivas como subjetivas, reconociendo que la autenticidad puede ser construida socialmente y varía según la percepción de los diferentes actores involucrados, incluidos turistas, residentes locales, expertos, gobiernos y proveedores de servicios turísticos.

La principal contribución de la investigación de Zhou et al., (2023) hace referencia al desarrollo de un marco conceptual y metodológico para cuantificar la autenticidad en turismo, donde se ofrece una visión integral que considera la autenticidad desde diversas perspectivas y dimensiones. Este marco distingue entre autenticidad orientada a objetos, incluyendo la autenticidad objetiva, constructiva y postmoderna, y autenticidad orientada a sujetos, centrada en la experiencia existencial de la autenticidad. Además, la investigación aborda las preocupaciones sobre la cuantificación de la autenticidad, argumentando que, a pesar de su naturaleza fenomenológica y las dificultades conceptuales, es posible medir la autenticidad mediante el uso de indicadores objetivos, la evaluación de las respuestas auto-informadas y las experiencias de los individuos.

El estudio de Zhou et al. (2023) indica que el análisis de la autenticidad se puede abordar desde múltiples ángulos, considerando tanto la objetividad como la subjetividad de la autenticidad, y teniendo en cuenta los diferentes actores involucrados, como residentes, turistas, expertos, el gobierno y proveedores de servicios turísticos.

Así, y desde la perspectiva de los residentes locales, la percepción de la autenticidad puede centrarse tanto en el frente de escena como en el detrás de escena, valorando la autenticidad de las actuaciones y las expresiones culturales desde un conocimiento profundo de la cultura local. De esta manera, los residentes pueden experimentar la autenticidad existencial a través de su historia personal y la formación de su identidad, asociada a su interacción con el espacio y los recursos patrimoniales y culturales.

Por su parte, los turistas pueden percibir la autenticidad mediante sus experiencias con diferentes aspectos de los recursos turísticos, como los elementos culturales y patrimoniales. En este contexto, la autenticidad puede evaluarse en función de la experiencia directa con el patrimonio y las interpretaciones culturales, así como a través de la construcción de una experiencia auténtica basada en la interacción con el entorno y las actividades turísticas.

Desde la perspectiva de los expertos y el gobierno, la autenticidad puede evaluarse mediante criterios objetivos basados en el conocimiento experto y las políticas de gestión del patrimonio. Esta evaluación puede incluir el análisis de la autenticidad de los bienes culturales y patrimoniales, según criterios científicos y normativos, así como la implementación de estrategias para preservar la autenticidad frente a las presiones de la comercialización y el turismo masivo.

A su vez, la autenticidad percibida por los proveedores de servicios turísticos se puede analizar considerando cómo se representan y comercializan los elementos culturales y patrimoniales para atraer a los turistas. Esto conlleva el análisis de cómo las prácticas de comercialización influyen en la percepción de autenticidad y cómo se equilibra la preservación de la autenticidad con las demandas del mercado turístico.

En relación a los diferentes actores involucrados, existe un consenso de que la búsqueda de autenticidad en el turismo es co-construida por diferentes los actores (Zhu, 2012), dependiendo de la interconexión dinámica de las regulaciones estatales, los visitantes, el negocio turístico y las comunidades anfitrionas (Cohen, 1988). Esta perspectiva ayuda a entender que la

experiencia turística no relacionada con objetos es etiquetada como auténtica por los turistas y vendida como tal por la industria, ya que sus gustos están gobernados por reglas y mediados por la publicidad del objeto en diferentes contextos (Xie y Lane, 2007). Desde esta perspectiva, Wang (2007) desarrolla el término “autenticidad personalizada” para afirmar que el significado de hogar/seguridad (en desde el enfoque del invitado) y la autenticidad de los objetos turísticos (desde el enfoque del anfitrión) son mutuamente construidos. Es decir, la realidad social se construye a través del flujo de negociación continua entre la expectativa turística imaginada y el destino (Hughes, 1995).

#### **IV. Consideraciones finales**

El análisis de la autenticidad en diversos campos del conocimiento, especialmente en turismo, revela la complejidad y la multifaceticidad del concepto, destacando su relevancia tanto en la experiencia individual como colectiva. La discusión filosófica iniciada por Heidegger y continuada por figuras como Baudrillard, MacCannell, y Handler, ha sentado las bases para entender la autenticidad más allá de lo meramente tangible o inherente a los objetos, apuntando hacia una comprensión más profunda de lo que significa ser “auténtico” en una era postmoderna.

En el turismo, la autenticidad no se limita a la veracidad de los objetos o experiencias, sino que se extiende a la percepción y la interacción del individuo con su entorno, enmarcado por un contexto cultural y social específico. La evolución de la autenticidad desde concepciones objetivas a constructivas y posmodernas refleja un cambio hacia la valoración de la experiencia y la subjetividad individual. Los turistas, residentes locales, expertos, gobiernos, y proveedores de servicios turísticos co-crean y experimentan la autenticidad de maneras que reflejan sus propias realidades, expectativas, y contextos culturales.

En este contexto, el trabajo de Zhou et al. (2023) y otros estudios recientes subrayan la importancia de un enfoque multidimensional y actor-centrado para comprender y cuantificar la autenticidad en turismo. Esta aproximación no solo reconoce la complejidad inherente al concepto, sino que también aboga por una consideración más inclusiva y holística de las diversas perspectivas y experiencias relacionadas con la autenticidad.

Al final, la búsqueda de autenticidad en el turismo se revela como un proceso dinámico y negociado, en el que la interacción entre la identidad personal, el patrimonio cultural, y las expectativas sociales juegan un papel crucial. La autenticidad, lejos de ser un atributo estático o universalmente acordado, emerge como un concepto fluido y evolutivo, profundamente arraigado en la experiencia humana y en constante diálogo con la cultura y la sociedad.

Este enfoque ampliado hacia la autenticidad no solo enriquece nuestra comprensión del turismo y sus impactos culturales, sino que también nos desafía a reconsiderar nuestras propias percepciones de lo que es verdaderamente “auténtico”, invitándonos a reflexionar sobre las maneras en que interactuamos, valoramos, y preservamos las culturas y patrimonios en un mundo globalizado y constantemente cambiante.

## V. Referencias bibliográficas

- Bamossy, G. J., & Costa, J. A. (2001). "Le Parc Disney: Creating an "Authentic" American Experience". En M. Gilly, & J. Meyers-Levy (Eds.), *Advances in Consumer Research* (pp. 398-402). Association for Consumer Research.
- Baudrillard, J. (1970). *Consumer society, myths and structures*. SAGE publications.
- Cohen, E. (1988). Traditions in the qualitative sociology of tourism. *Annals of Tourism Research*, 15(1), 29-46. [https://doi.org/10.1016/0160-7383\(88\)90069-2](https://doi.org/10.1016/0160-7383(88)90069-2)
- Cohen, E., & Cohen, S. A. (2012). Authentication: Hot and cool. *Annals of Tourism Research*, 39(3), 1295-1314. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2012.03.004>
- Culler, J. (1990). *Semiotics of Tourism*. University of Oklahoma Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Farrelly, F., Kock, F., & Josiassen, A. (2019). Cultural heritage authenticity: A producer view. *Annals of Tourism Research*, 79, 102770. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2019.102770>
- Gao, B. W., Zhu, C., Song, H., & Dempsey, I. M. B. (2022). Interpreting the perceptions of authenticity in virtual reality tourism through postmodernist approach. *Information Technology & Tourism*, 24(1), 31-55. <https://doi.org/10.1007/s40558-022-00221-0>
- Gilmore, J. H., & Pine, B.J. (2007). *Authenticity: What consumers really want*. Harvard Business School Press.
- Handler, R. (1986). Authenticity. *Anthropology today*, 2(1), 2-4. <https://doi.org/10.2307/3032899>
- Heidegger, M. (1967). *Being and time*. Blackwell.
- Hughes, G. (1995). Authenticity in tourism. *Annals of tourism Research*, 22(4), 781-803. [https://doi.org/10.1016/0160-7383\(95\)00020-X](https://doi.org/10.1016/0160-7383(95)00020-X)
- Lau, R. W. (2010). Revisiting authenticity: A social realist approach. *Annals of Tourism Research*, 37(2), 478-498. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2009.11.002>
- MacCannell, D. (1973). Staged authenticity: Arrangements of social space in tourist settings. *American Journal of Sociology*, 79(3), 589-603. <https://doi.org/10.1086/225585>
- MacCannell, D. (1976). *The tourist: A new theory of the leisure class*. Schocken Books.
- Mkono, M. (2012). A netnographic examination of constructive authenticity in Victoria Falls tourist (restaurant) experiences. *International Journal of Hospitality Management*, 31(2), 387-394. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.06.013>

Reisinger, Y., & Steiner, C. J. (2006). Reconceptualizing object authenticity. *Annals of Tourism Research*, 33(1), 65-86. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2005.04.003>

Ralph, E. (1976). *Place and placelessness*. Pion.

Rickly-Boyd, J. M. (2012). Authenticity & aura: A Benjaminian approach to tourism. *Annals of Tourism Research*, 39(1), 269-289. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2011.05.003>

Schmader, T., & Sedikides, C. (2018). State authenticity as fit to environment: The implications of social identity for fit, authenticity, and self-segregation. *Personality and Social Psychology Review*, 22(3), 228-259. <https://doi.org/10.1177/1088868317734080>

Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. Prentice-Hall.

Tuan, Y. F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.

Turner, V. (1973). The center out there: Pilgrim's goal. *History of Religions*, 12(3), 191-230. <https://doi.org/10.1086/462677>

Uriely, N. (1997). Theories of modern and postmodern tourism. *Annals of Tourism Research*, 24(4), 982-985. [https://doi.org/10.1016/S0160-7383\(97\)00029-7](https://doi.org/10.1016/S0160-7383(97)00029-7)

Urry, J. (1990). *The Tourist Gaze: Leisure and Travel in Contemporary Societies*. Sage Publications.

Wang, N. (1999). Rethinking Authenticity in Tourism Experience. *Annals of Tourism Research*, 26(2), 349–70. [https://doi.org/10.1016/S0160-7383\(98\)00103-0](https://doi.org/10.1016/S0160-7383(98)00103-0)

Wang, Y. (2007). Customized authenticity begins at home. *Annals of Tourism Research*, 34(3), 789-804. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2007.03.008>

Xie, P. F., & Lane, B. (2006). A life cycle model for aboriginal arts performance in tourism: Perspectives on authenticity. *Journal of Sustainable Tourism*, 14(6), 545-561. <https://doi.org/10.2167/jost601.0>

Yi, X., Fu, X., Lin, B., & Sun, J. (2024). Authenticity, identity, self-improvement, and responsibility at heritage sites: The local residents' perspective. *Tourism Management*, 102, 104875. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2023.104875>

Yi, X., Fu, X., Yu, L., & Jiang, L. (2018). Authenticity and loyalty at heritage sites: The moderation effect of postmodern authenticity. *Tourism Management*, 67, 411-424. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2018.01.013>

Zhou, Q., He, Z., & Li, X. (2023). Quantifying authenticity: Progress and challenges. *Journal of Travel Research*, 62(7), 1460-1479. <https://doi.org/10.1177/00472875221131560>

Zhu, Y. (2012). Performing heritage: Rethinking authenticity in tourism. *Annals of Tourism Research*, 39(3), 1495-1513. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2012.04.003>

## Capítulo 11. Modelo de Integración del *Project Management Body of Knowledge* con las Metodologías Ágiles de Desarrollo de Software

Ing. Luisa Maribel Uribe Campaña, Mgtr.

Empresa de Asesoría y Consultoría de Proyectos GESPROJECT

### I. Introducción

Al diseñar métodos de negocio que requieran alta efectividad en su aplicación, el desarrollo de proyectos de software desde el punto de vista de la Ingeniería de Sistemas se vuelve esencial para la organización y optimización de las actividades empresariales. Por ello, es fundamental aplicar procesos ágiles tanto en el desarrollo de software como en la gestión de proyectos.

Existen numerosas metodologías propuestas para desarrollar software. Tradicionalmente, estas metodologías se han centrado en el control del proceso, en la definición y establecimiento de actividades, herramientas y notaciones. Sin embargo, se caracterizan por su falta de flexibilidad, ya que, en la mayoría de los casos, se ajustan a los documentos generados para controlar dichas actividades. Debido a los constantes cambios que ocurren en el contexto del desarrollo de software, estas metodologías resultan inadecuadas para muchos proyectos actuales, donde se requiere trabajar en plazos más cortos sin comprometer la integridad del producto final. En este escenario, las metodologías ágiles se presentan como una alternativa viable para superar estas limitaciones.

Las metodologías ágiles se basan en la preferencia de ciertos valores sobre otros, como individuos e interacciones sobre procesos y herramientas, software operativo sobre documentación extensiva, y colaboración con el cliente sobre negociación contractual.

Aplicar metodologías tradicionales obliga a que los clientes tomen la mayoría de las decisiones sobre el alcance del producto en una fase inicial, lo que incrementa el coste de cualquier cambio posterior. Estas metodologías se basan en una rigurosa definición de roles, actividades y artefactos, con un énfasis en la documentación detallada y el modelado. Para superar estas limitaciones, surgieron las metodologías ágiles, que se adaptan mejor a las nuevas condiciones del contexto del desarrollo de software. Su principal diferencia radica en mantener una relación más cercana con el cliente y una menor orientación hacia la documentación, priorizando los procedimientos y el desarrollo de las habilidades del equipo.

Las metodologías ágiles están diseñadas para proyectos que abarcan un amplio espectro de desarrollos de software, como aplicaciones de gestión y aplicaciones web, especialmente en aquellos donde los equipos de desarrollo son pequeños, los plazos son reducidos, los requisitos son volátiles o se emplean nuevas tecnologías.

Estos avances suponen un cambio en la concepción de los sistemas a desarrollar y en la interacción con los usuarios finales. Por ello, es fundamental determinar qué metodología ágil es la más adecuada para el desarrollo de proyectos de software, considerando también las metodologías para el diseño, seguimiento, sistematización y evaluación de los proyectos.

La presente investigación establece un enfoque holístico para vincular las mejores técnicas, herramientas, procedimientos y normas del Project Management (PMBOK), definido por el Project Management Institute (PMI), con las metodologías ágiles de desarrollo de software, para lograr una mayor eficiencia en la gestión de proyectos. En este sentido, el aporte científico de la investigación radica en la propuesta de un modelo para la integración del PMBOK con las metodologías ágiles, como apoyo en la dirección de proyectos de desarrollo de software. Se realiza un análisis de la situación actual, un estudio teórico-conceptual de la guía del PMBOK y de los métodos ágiles, así como un análisis de los criterios para la selección de las metodologías.

La propuesta se verifica al implementarse en un proceso de gestión de proyectos, considerando que los resultados esperados deben reflejar una gestión estructurada y planificada, optimizando tiempos y recursos.

En los últimos años, en la zona centro del país, se ha observado un creciente aumento de pequeñas y medianas empresas (PYMES) dedicadas al desarrollo de software, según registros de la Superintendencia de Compañías y el Servicio de Rentas Internas (Superintendencia de Bancos, Valores y Seguros; Cámara de Comercio de Latacunga; Servicio de Rentas Internas, 2015). Estas empresas desarrollan tanto aplicaciones informáticas como software personalizados en función de las necesidades de cada cliente. Sin embargo, presentan diversos problemas relacionados con la gestión de proyectos.

Los problemas que se presentan, a criterio de los gerentes de proyectos de desarrollo de software, que han accedido a brindar información para la presente investigación, radican en que no existen parámetros que muestren qué métodos utilizar, por lo que se utilizan metodologías ágiles sin estructuración y planificación previa, siendo difícil poder identificar cuál es la que se utiliza (Scrum, *Extreme Programming* (Xp), entre otras); se presentan problemas en el levantamiento de requerimientos: los encargados de los proyectos no tienen definidos sus roles y funciones y generalmente se trabaja sin modelos adecuados que posibiliten controlar cambios, modificaciones en el alcance, planificación y seguimiento de la calidad del producto del proyecto.

Las empresas, en la mayoría de los casos, no se enfocan adecuadamente en la rentabilidad del proyecto. Existe una falta de definición en las tareas y asignaciones dentro del equipo de desarrollo de software, así como en los procedimientos y métodos de seguimiento de proyectos. Esta situación ha puesto de manifiesto la necesidad de mejorar la gestión de proyectos en dichas organizaciones.

Debido a la ausencia de metodologías y herramientas claramente definidas para la administración y ejecución de proyectos, su éxito depende en gran medida de la habilidad y el conocimiento del gestor que lidera la iniciativa. No se dispone de herramientas que permitan reportar de manera objetiva el avance y estado del proyecto, comunicar los riesgos y su mitigación, controlar los cambios, consolidar el acervo de procesos de la organización, ni documentar la información del proyecto y las lecciones aprendidas. Esta carencia impide evitar errores repetidos en proyectos futuros o implementar las buenas prácticas identificadas (Palacios, 2014).

El estudio diagnóstico realizado en empresas de la región central del Ecuador evidenció estos problemas, mostrando brechas significativas en la gestión de proyectos, lo que ocasiona que muchos terminen fuera de los parámetros aceptables en términos de alcance, tiempo, costo, calidad, riesgos y recursos humanos. Los líderes de proyectos reconocen la ausencia de una definición única que guíe a los gerentes sobre qué estándares o métodos utilizar, dado que cada proyecto tiene sus particularidades.

En este contexto, surge la problemática de cómo mejorar la gestión de los proyectos de desarrollo de software en las PYMES de la zona central de Ecuador. El estudio diagnóstico también demostró que estas empresas enfrentan importantes desafíos en la gestión de proyectos, con varios terminando fuera de los parámetros aceptables. Los líderes de proyecto coinciden en que no hay una metodología clara o estándar aplicable de manera uniforme debido a la variabilidad inherente a cada proyecto.

La investigación se centra en las pequeñas y medianas empresas de desarrollo de software ubicadas entre las ciudades de Quito, Ambato y Latacunga, proponiendo como solución un modelo de integración de metodologías ágiles con la guía del PMBOK. Este modelo busca fortalecer la sistematización del ciclo de vida del proyecto, optimizar la planificación de la gestión y facilitar la definición de los entregables.

El diseño de un modelo de integración basado en la Guía del PMBOK Quinta Edición y las metodologías ágiles contribuirá a la gestión eficiente de proyectos en las PYMES de software de la región central de Ecuador. Esta hipótesis fue el fundamento de la investigación.

La metodología empleada fue de tipo cuantitativo, con un alcance descriptivo y un diseño no experimental de corte transversal. El estudio diagnóstico realizado en las empresas desarrolladoras de software permitió analizar, a través de un cuestionario, los procedimientos y metodologías utilizados en la gestión de proyectos. Con base en los resultados, se propusieron acciones orientadas a integrar el PMBOK y las metodologías ágiles, con el fin de mejorar la eficiencia en la gestión de proyectos, optimizar los tiempos, los procesos y aumentar la satisfacción del cliente.

El modelo de integración propuesto permitirá a las organizaciones gestionar de manera eficiente sus proyectos, planificar adecuadamente el ciclo de vida, definir roles y funciones, medir los tiempos y mantener un equilibrio entre las actividades de gestión y las actividades técnicas. Se plantea ejecutar este modelo en una de las empresas de la muestra, evaluando la factibilidad de los parámetros de integración para el desarrollo de software.

El estudio diagnóstico permitió analizar la problemática y destacar la necesidad de que los gerentes de proyectos cuenten con herramientas y guías que orienten su trabajo y les permitan gestionar los proyectos de manera eficiente, bajo nuevas perspectivas metodológicas.

## **II. Principales antecedentes**

En febrero de 2001, se registró el uso del término "ágil" aplicado al desarrollo de software (Moyota, 2014). Su objetivo fue establecer los valores y principios que permitirían a los equipos de desarrollo crear productos de software y adaptarse rápidamente a las modificaciones, facilitando así el manejo de la incertidumbre. La intención era ofrecer una herramienta distinta a los procesos tradicionales, que se caracterizaban por ser muy estructurados y rígidos, con análisis posterior a la contratación, sustentados en la documentación generada en cada actividad.

El "Manifiesto Ágil" (2001) establece los principios fundamentales de las metodologías ágiles, destacando la importancia del contacto directo con los clientes y un enfoque más allá de los procesos y herramientas. Se prioriza el funcionamiento del software sobre la documentación extensiva, así como la colaboración continua con el cliente, más allá de los acuerdos contractuales, y la capacidad de respuesta ante el cambio, no solo en función de esquemas de trabajo predefinidos (Rico, 2009).

La fundamentación teórica de esta investigación se basa en antecedentes bibliográficos, tanto a nivel nacional como internacional, para determinar el estado del conocimiento sobre el tema, especialmente en relación con las pequeñas y medianas empresas (PYMES) de la región central del Ecuador dedicadas al desarrollo de software.

Existen algunos proyectos que hacen referencia a la evaluación de metodologías ágiles y su integración con otras metodologías (Méndez, 2009), pero desde perspectivas aisladas, no de forma integral como se propone en esta investigación. En la literatura consultada, no se ha encontrado un modelo de integración que caracterice y valore qué aspectos del PMBOK son viables para integrar con los métodos ágiles.

Se ha constatado la existencia de investigaciones que vinculan actividades de gestión del PMBOK con métodos ágiles (Miranda, 1997); sin embargo, esta investigación es novedosa porque propone un modelo de integración basado en diferentes variables e indicadores, ajustado a los requerimientos de las PYMES, una perspectiva no abordada en estudios anteriores.

En el ámbito internacional, la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela) realizó una investigación titulada \*Modelo de Evaluación de Metodologías para el Desarrollo de Software\*, que diseñó un modelo de evaluación para asegurar la calidad y mitigar los riesgos en proyectos de software. Este estudio analiza diversas metodologías convencionales y ágiles, sirviendo como guía para identificar las características más relevantes de cada una (Méndez, 2009).

En el ámbito nacional, la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE ha realizado investigaciones relacionadas con el uso del PMBOK y las metodologías ágiles por separado. Entre ellas se encuentran trabajos como \*Implementación del Estándar de Proyectos del Project Management Institute en Portales Web\* (Fiallos, 2016) y \*Método Ágil Scrum Aplicado a la Implementación de un Sistema Informático para el Proceso de Recolección Masiva de Información con Tecnología Móvil\* (Toapanta, 2012).

Como se puede observar, estos trabajos han aportado al conocimiento en la dirección de proyectos de software. En este contexto, la presente propuesta ofrece un nuevo enfoque para guiar a los directores de proyectos y equipos de desarrollo en la consecución exitosa de sus objetivos.

A nivel regional, la Universidad Católica del Ecuador - Matriz llevó a cabo una investigación titulada \*Diseño de una Metodología para el Direccionamiento de Proyectos de Software para la Empresa GESTORINC S.A.\* , cuyo propósito fue diseñar una metodología que solucionara las falencias identificadas en la gerencia de proyectos, mejorando la calidad de la gestión y mitigando los riesgos que pudieran constituir una amenaza para la empresa y su cartera de clientes (Álvaro, 2014).

De acuerdo con los estudios referidos, la novedad de esta investigación radica en la ausencia de iniciativas similares en la provincia de Cotopaxi o en la región central de Ecuador. No se han sistematizado estudios que integren metodologías ágiles con los procesos del PMBOK, como la planificación, mitigación de riesgos, reconocimiento de stakeholders y matriz de problemas (Alonso, 2013). De este modo, el objetivo principal es proveer a las empresas las herramientas necesarias para mejorar la calidad de la gestión de proyectos.

## **2.1. Scrum y principios de la Guía del PMBOK para su integración a las metodologías ágiles**

El Project Management Institute (PMI) es una institución que sirve como guía rectora de buenas prácticas en la gestión de proyectos, estableciendo definiciones, metodologías y principios para una adecuada dirección de los mismos. Esta organización desarrolla una guía de fundamentos para la dirección de proyectos, conocida como PMBOK (Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos), publicada en varias ediciones. Dichas guías orientan y sirven de base para el desarrollo de proyectos. En la presente investigación se toman principalmente en cuenta los principios de la Guía del PMBOK Quinta Edición.

El PMI considera esta norma como una referencia fundamental en el ámbito de la dirección de proyectos, especialmente para sus certificaciones y programas de desarrollo profesional. No obstante, pese a su importancia, esta norma no abarca todo el conocimiento necesario, ni es exhaustiva.

Se trata de una guía, más que de una metodología (Guía del PMBOK, 4ta edición, 2008). Actualmente, el PMI "representa a más de 600.000 miembros en más de 185 países, a 479.237 PMPs, a 17.924 CAPMs y a 265 capítulos. La membresía en América Latina excede los 22.000 miembros. Los gobiernos de los países de Latinoamérica están adoptando modelos de gestión aplicando estándares del PMI, estableciendo oficinas de proyectos y formando titulares CAPM y PMP" (Boletín Latino de PMI, 2012).

La necesidad e importancia de integrar la guía del PMBOK con las metodologías ágiles se orienta a mejorar la calidad de los procesos en la gestión de proyectos. Un proyecto implica una serie de procedimientos, etapas y acciones que son tan importantes como el resultado final. De hecho, la calidad de los productos finales será mayor en la medida en que los procesos previos se hayan realizado de manera eficiente. Por ende, en el desarrollo de software, también es necesario considerar estos procesos, y no centrarse únicamente, como suele suceder en muchas empresas, en el producto final. Esto puede limitar la calidad del proyecto al omitir ciertos procedimientos y no lograr una planificación adecuada, donde todos los niveles y responsables del proyecto estén alineados para que la planificación funcione correctamente.

El análisis del PMI en el PMBOK sugiere que un proyecto tiene diferentes entregables, ya sea productos en sí mismos, la capacidad de realizar un servicio o el resultado de un proceso como un producto o documento. La dirección de proyectos, según los principios del PMBOK, implica la aplicación de conocimientos, habilidades, herramientas, técnicas y actividades que permitan cumplir con los requerimientos de clientes particulares y de empresas. Esto puede lograrse mediante los 42 procesos de la dirección de proyectos, que se agrupan en cinco grupos: iniciación, planificación, ejecución, seguimiento y control, y cierre (Fiallos, 2016).

Desde esta perspectiva, se puede entender la importancia de aplicar correctamente los procesos involucrados en la dirección de un proyecto. Esto incluye identificar los requisitos, abordar las necesidades, inquietudes y expectativas de los interesados durante la planificación y ejecución del proyecto, así como equilibrar de manera pormenorizada aspectos como el alcance, la calidad, el tiempo, los costos, los recursos y la evaluación de riesgos.

La planificación de un proyecto colleva numerosos cambios antes de la entrega final de los productos o servicios. Por ello, la elaboración paso a paso permite a los directores de proyectos contar con mayor información para una gestión más eficiente.

A continuación, se propone cómo deberían integrarse los subprocesos necesarios para la gestión de los proyectos, desde el ciclo de vida propuesto por la guía del PMBOK hasta las metodologías ágiles que se utilizan en el desarrollo de proyectos de software.

**Tabla 1.**

*Procesos y subprocesos de acuerdo al ciclo de vida del proyecto.*

<b>PROCESO DE INICIO</b>	Desarrollar el Acta de Constitución:
	Requisitos de Alto Nivel
	Entregables
	Riesgos de alto impacto
	Interesados claves
	Cronogramas de Trabajo
	Alcance y fuera de alcance
	Presupuesto

<b>PROCESOS DE PLANIFICACIÓN</b>	Planificar la Gestión de los Interesados del Proyecto
	Estimar el esfuerzo o tamaño de las Historias de Usuario
	Priorizar las Historias de Usuario
	Planificar el Sprint
	Estimar costos del proyecto
<b>DESARROLLO DE CRONOGRAMAS</b>	Duración del Sprint
	Velocidad del equipo
	Días/ Hombres disponibles
	Horas del equipo
<b>PLANIFICACIÓN DE LA CALIDAD</b>	Tipo prueba
	Descripción
	Rol que ejecuta
	Aplicación al proyecto
<b>PLANIFICACIÓN DE LAS COMUNICACIONES</b>	Lugar Común
	Sprint Planning Meeting
	Daily Standup Meetings
	Review
	Retrospectiva
<b>PLANIFICACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS</b>	Radiadores o tableros de Información
	Etapa (Desde el Sprint 0)
	Nombre de los recursos
	Rol
	Responsabilidades
	Habilidades requeridas
<b>PLANIFICACIÓN DE LOS RIESGOS</b>	Criterio de liberación (al término del sprint, al término del release y al término del proyecto)
	Impedimentos
<b>PLANIFICACIÓN DE LAS ADQUISICIONES</b>	Análisis cualitativo y un plan de contingencia para riesgos de alto impacto.
	Tipos de Contrato
	Producto, servicio o recurso, cantidades, características.
	Formas de Pago y multas
	Cronograma de entregables
<b>PROCESOS DE EJECUCIÓN</b>	Garantías
	Dirigir y Gestionar la Ejecución del Proyecto
<b>PROCESOS DE SEGUIMIENTO Y CONTROL</b>	Efectuar las Adquisiciones
	Tareas pendientes
	Tareas en curso
	Tareas terminadas
	Objetivos de Sprint
	Trabajos restantes versus tiempo (puntos de historia)
	Definir indicadores y métricas que faciliten la toma de decisiones
<b>PROCESOS DE CIERRE</b>	Control de las Adquisiciones del Proyecto
	Cierre del Proyecto
	Cierre de las Adquisiciones

Fuente: elaboración propia.

La gerencia de proyectos, por tanto, implica conocimientos y preparación en cuanto al marco conceptual, ciclo de vida, involucrados e influencias organizacionales de un proyecto además de los grupos de procesos que deben llevarse a cabo eficientemente.

En cuanto a los grupos de procesos conforman el proyecto: iniciación, planificación, ejecución, control y cierre, en correspondencia también con las áreas de conocimiento que establece la guía del PMBOK: gerencia de la integración, gerencia de alcance, tiempo, costos, calidad, recursos humanos, comunicaciones, riesgos y adquisiciones (Fiallos, 2016). Todo ello facilitará la gestión de proyectos.

De igual manera, para el trabajo con los stakeholders como son las personas naturales o empresas que están involucrados en el proyecto, se hace necesario realizar inventarios de todas las partes y sus intereses, en correspondencia con sus problemas e intereses, además de su integración a los principios de los métodos ágiles, como el caso de la metodología Scrum.

Scrum, más que una metodología de desarrollo software, es una forma de autogestión de los equipos de programadores. Un grupo de programadores deciden cómo hacer sus tareas y cuánto van a tardar en ello. Scrum ayuda a que trabajen todos juntos, en la misma dirección, con un objetivo claro.

Scrum permite además seguir de forma clara el avance de las tareas a realizar, de forma que los "jefes" puedan ver día a día cómo progresiona el trabajo. Sin embargo, Scrum no es una metodología de desarrollo, puesto que no indica qué se debe hacer para hacer el código. Debería, por tanto, complementarse con alguna otra metodología de desarrollo. Se lleva bien con las metodologías ágiles y en concreto con la programación extrema RUP. Una particularidad de esta metodología es que, en cada ciclo de iteración, se hace exigente el uso de artefactos, siendo por este motivo, una de las metodologías más importantes para alcanzar un grado de certificación en el desarrollo del software. La metodología RUP es más adaptable para proyectos de largo plazo.

En cambio, el Scrum es un proceso ágil y liviano que sirve para administrar y controlar el desarrollo de software y el desarrollo se realiza en forma iterativa e incremental. Cada ciclo de iteración termina con una pieza de software ejecutable que incorpora nueva funcionalidad. Las iteraciones en general tienen una duración entre 2 a 4 semanas (Proyectalis, 2014).

Scrum brinda muchos beneficios a los proyectos de desarrollo que utilizan esta metodología, entre estos se mencionan los siguientes:

- Debido a la adaptabilidad que maneja Scrum, los cambios que se generan en los proyectos, se convierten en innovaciones, esto agrega mucho valor al producto final, cubriendo las necesidades del cliente y del mercado actual que es de alta competitividad.
- Al brindar resultados de forma anticipada, sin requerir que el proyecto llegue a su etapa final, provee al cliente un producto que ya puede ser usado, y de esta manera, pueda ir recuperando su inversión de forma temprana, lo que a la vez genera mayor motivación en el grupo, ya que esto crea un sentimiento de satisfacción, al entregar resultados de forma temprana en el proyecto.

- Scrum promueve la comunicación continua, lo que ayuda a conocer el desarrollo del proyecto en todo momento, y de esta manera, brindar la mejor solución, en el caso de existir inconvenientes; además de poder compartir información necesaria que ayude al proyecto.
- El grupo de trabajo por tener la característica de ser multidisciplinario, con habilidades y conocimientos diversos, ayuda a tomar las decisiones más oportunas y correctas; por ejemplo, en la planificación, cuando se requiere estimar esfuerzo para las tareas, o cuando se requiere plantear soluciones.
- Scrum propone buenas prácticas a los miembros del grupo del proyecto, como autogestión, innovación, adaptabilidad; lo que ayuda a que el proyecto se alinee con las metas del negocio, y así se cree en el cliente la satisfacción de un trabajo bien hecho.
- La retroalimentación que se maneja en Scrum genera mejora continua en proyectos que son desarrollados con esta metodología.
- Debido a que las iteraciones en Scrum se manejan de forma fija, el compromiso entre los miembros del grupo se logra de manera más concreta, ya que ellos propondrán solo lo que pueden cumplir para el lapso de tiempo acordado, y al manejar iteraciones que no sobrepasan un mes, ayuda a que el entorno de cada sprint sea más manejable, para la identificación temprana de problemas y como resultado, la máxima reducción de riesgos en el proyecto.
- La inclusión del cliente, como parte del grupo de trabajo, ayuda a que este sienta mayor compromiso con el proyecto, y de esta manera, se logra la generación del trabajo conjunto, para alcanzar un producto de alta calidad.

### III. Objetivos

El objetivo general del presente estudio es Validar un *Modelo de Integración del Project Management Body of Knowledge* con las Metodologías Ágiles de Desarrollo de Software que permita a las pequeñas y medianas empresas de la región central del Ecuador, dedicadas al desarrollo de Software, el mejoramiento de la calidad y gestión de los proyectos.

Los objetivos específicos:

- Fundamentar las teorías y prácticas aplicadas por varios autores relacionados con las áreas de conocimiento del Project Management Body of Knowledge y las metodologías ágiles para la gestión de proyectos de software.
- Diagnosticar la situación actual de la dirección de proyectos de desarrollo de software para las diez empresas de desarrollo de Software que conforman la muestra del estudio, pertenecientes a la región central del Ecuador.
- Identificar componentes o factores que influyen en la evaluación de metodologías aplicadas en el desarrollo de software y las áreas de conocimiento del Project Management Body of Knowledge para la gestión de proyectos de software.
- Determinar los parámetros de integración entre el Project Management Body of Knowledge y los métodos ágiles que permitan la sistematización del ciclo de vida de los

proyectos de desarrollo de software y formular el modelo de integración de ambas metodologías.

- Desarrollar la matriz de evaluación de metodologías ágiles para los proyectos de desarrollo de software y la aplicación del modelo.
- Evaluar la factibilidad del modelo de integración en un proceso de gestión de proyectos en las empresas que conforman la muestra.

### **3.1. Fases de la investigación. Propuesta metodológica**

El proyecto se llevó a cabo en tres fases fundamentales que se detallan a continuación.

#### *3.1.1. Fase 1. Fundamentación teórica conceptual y valoración de antecedentes*

En esta fase, se abordaron los principales aportes teóricos y antecedentes relacionados con la temática investigativa, para la caracterización de sus categorías fundamentales expuesto con anterioridad, los principios de integración de las metodologías ágiles con el PMBOOK, que permitan la sistematización del ciclo de vida de los proyectos de desarrollo de software y formular el modelo de integración de ambas metodologías.

#### *3.1.2. Fase 2. Estudio diagnóstico evaluativo en las pequeñas y medianas empresas de desarrollo de software de la Zona Centro de Ecuador 2023-2024.*

Se aplicó un cuestionario que permitió identificar la situación actual de la dirección de proyectos de desarrollo de software, caracterizar los componentes o factores que influyen en la evaluación de metodologías aplicadas en el desarrollo de software y las áreas de conocimiento del Project Management Body of Knowledge para la gestión de proyectos de software.

#### *3.1.3 Fase 3. Principios para seguir para lograr la integración del PMBOK a las metodologías ágiles. Manual de uso y aplicación.*

Esta tercera fase se centró en la propuesta de integración entre el Project Management Body of Knowledge y los métodos ágiles que permitan la sistematización del ciclo de vida de los proyectos de desarrollo de software y formular el modelo de integración de ambas metodologías.

## **IV. Análisis e interpretación de Resultados**

La mayoría de las empresas encuestadas tienen entre 20 y 25 años de trayectoria, lo que demuestra su notable experiencia en el desarrollo de proyectos de software y su posicionamiento significativo en las ciudades de Quito, Latacunga y Ambato, en la región central de Ecuador. La

población encuestada, conformada principalmente por Directores de Proyectos y Gerentes, posee una experiencia considerable en la gestión de proyectos de desarrollo de software.

El 20 % de los encuestados afirma que siempre tiene en cuenta la organización del proyecto, aunque esta cifra representa una minoría, lo que revela la necesidad de orientar a las empresas sobre la importancia de desarrollar proyectos de software desde una perspectiva metodológica y de planificación. Quienes indican que siempre realizan la organización del proyecto en cuatro fases argumentan que esta es fundamental para la ejecución, desarrollo e implementación de software. Estas cuatro fases permiten abarcar desde la evaluación del proyecto hasta su ejecución y puesta en marcha.

De manera similar, otro 20 % afirma que muy frecuentemente organiza los proyectos en cuatro fases, argumentando que generalmente se asignan los recursos pensando en los componentes básicos mencionados en la pregunta (equipo de trabajo, cronograma y metodología, producto o proyecto, y plataforma o tecnología). Sin embargo, señalan que en algunos casos especiales no se consideran todos los componentes, sino solo uno o dos de ellos, lo que subraya la importancia de una planificación previa que abarque todos los aspectos del proyecto.

El 30 % de los encuestados que frecuentemente planifica sus proyectos argumenta que no siempre lo hacen debido a cuestiones de productividad, recursos y alcance. Por su parte, el 20 % que solo ocasionalmente estructura las etapas del proyecto sostiene que esto depende del personal involucrado en el desarrollo. El 10 % que rara vez realiza esta planificación atribuye su metodología basada en proyectos y tecnologías como la causa de esta omisión.

Es positivo que el 50 % de las empresas encuestadas afirmen que el desarrollo de proyectos se compone de actividades técnicas y de gestión, lo que demuestra que existe planificación y organización para llevar a cabo los proyectos, no solo centrados en el producto final. Sin embargo, solo el 20 % indica que las actividades de gestión siempre implican planificación, control del proyecto y evaluación de resultados, mientras que el 30 % restante señala que frecuentemente se realizan estas actividades de gestión. Esto evidencia la necesidad de asesorar a las empresas para que integren la gestión de proyectos de forma integral, sin priorizar únicamente las actividades técnicas.

De igual forma, es alentador que el 50 % de las empresas encuestadas afirmen que las actividades de gestión pueden complementarse con los procesos propuestos en la Guía del PMBOK, lo que favorecería la organización, planificación y control del proyecto hasta su ejecución. No obstante, un 30 % no considera estos procesos, y el 20 % restante desconoce la metodología, lo que resalta la importancia de difundir y fomentar su conocimiento en las empresas de software.

Las empresas que utilizan la metodología PMBOK argumentan que lo hacen principalmente porque les permite tener un control claro y comprensivo de la gestión de proyectos de software. Aunque en algunos casos consideran que el enfoque de PMBOK es más específico de lo necesario, destacan que la guía proporciona lineamientos generales para el desarrollo de un proyecto. Por ejemplo, en la empresa ASINFO, señalan que siempre procuran seguir cada uno

de los lineamientos para la toma de decisiones, el seguimiento del proyecto y la evaluación de los resultados.

Es favorable que el 50 % de las empresas afirme haber sustituido sus actividades de gestión por las propuestas de la Guía del PMBOK. Sin embargo, el otro 50 % no utiliza PMBOK en su empresa, principalmente porque no cuentan con personal especializado en esta metodología. Además, muchas de estas empresas requieren trabajar con metodologías ágiles, y otras argumentan que los costos de capacitación y administración son demasiado elevados, lo que impide asumir estos gastos. Por ello, es necesario que los directores de proyectos se capaciten y actualicen en metodologías de gestión de proyectos.

Del 50 % que afirma utilizar la Guía del PMBOK en su empresa, el 25 % señala que los procesos rara vez se adaptan correctamente al desarrollo de proyectos de software, mientras que el otro 25 % afirma que esta adaptación ocurre con frecuencia. Esto evidencia que aún no se ha establecido un procedimiento estandarizado para integrar la Guía con las metodologías utilizadas en el desarrollo de proyectos.

Solo el 30 % de los encuestados afirma que la gestión de proyectos se realiza desde el ciclo de vida propuesto en la Guía del PMBOK, lo que pone de manifiesto la insuficiente integración de actividades de gestión con las técnicas. Además, el 40 % de las empresas encuestadas sostiene que solo ocasionalmente se desarrolla la Estructura de Desglose del Trabajo (EDT) propuesta por PMBOK, lo que subraya la necesidad de establecer pautas metodológicas para integrar esta metodología en el desarrollo de proyectos, dada su pertinencia e importancia para una ejecución óptima.

Del mismo modo, el 40 % de las empresas afirma que solo ocasionalmente se implementan los procesos de inicio y planificación antes de los propios del producto, lo cual es una propuesta central en la Guía del PMBOK. También el 40 % señala que a menudo los procesos de ejecución, seguimiento y control se llevan a cabo en paralelo con las actividades del producto, lo que sugiere la falta de un enfoque metodológico coherente.

El 40 % de las empresas afirma que solo ocasionalmente se ejecutan los procesos de cierre del proyecto según lo propuesto por PMBOK, lo que demuestra que la falta de una metodología de gestión adecuada impacta directamente en la calidad del producto final, debido a una planificación deficiente.

En general, sigue siendo insuficiente la aplicación de la Guía del PMBOK en el desarrollo de software, y no es común que las empresas utilicen la metodología en cascada, en la cual los procesos técnicos se inicien solo después de haber completado la planificación. Es evidente la necesidad de una propuesta para integrar metodologías ágiles con la Guía del PMBOK.

El 70 % de las empresas encuestadas afirma utilizar mayormente el modelo en cascada, lo que evidencia que muchas aún no están familiarizadas con una gestión de proyectos integral. Del 30 % de las empresas que utilizan el modelo en espiral, el mismo porcentaje asigna un nivel de importancia 4 a la gestión de riesgos y al alcance del proyecto, lo que es un indicador favorable.

No obstante, sigue siendo claro que muchas empresas no están suficientemente familiarizadas con la gestión de proyectos.

El 40 % de las empresas afirma que ocasionalmente la quinta edición de la Guía del PMBOK añade la posibilidad de gestionar ciclos de vida adaptativos, lo que puede ser beneficioso para la documentación y control dentro de metodologías ágiles. Sin embargo, aún no es común que las empresas escojan estas categorías con frecuencia.

Un aspecto positivo es que el 60 % de las empresas utiliza siempre metodologías ágiles, lo cual facilita su integración con la Guía del PMBOK. La metodología ágil más utilizada es Scrum, lo que resulta relevante para la conformación de propuestas futuras. Sin embargo, en cuanto a las actividades de gestión y su frecuencia, se observa que el ciclo de entrega, iteración y desarrollo rara vez se aplica, según el 60 % de los encuestados. Asimismo, el seguimiento de planes de entregas, iteraciones y pruebas es igual de infrecuente.

Al diagnosticar la situación actual de la gestión de proyectos de desarrollo de software en las empresas de la región central del Ecuador, se identificó que el 30 % reconoce la efectividad de las metodologías ágiles tanto en actividades de gestión como técnicas. Esto sugiere que la integración con PMBOK es factible si se tiene en cuenta que actualmente no se implementan ciclos de entrega, iteración y desarrollo de manera sistemática, ni se da la debida importancia al seguimiento de los planes.

**Tabla 2.***Integración del PMBOK a los procesos de desarrollo de software.*

<b>INICIO</b>	Desarrollar el acta de constitución del proyecto	Ocasionalmente (4) Frecuentemente (4) Siempre (2)	40 % 40 % 20 %	<b>ANÁLISIS</b> Mayormente frecuentemente desarrollan el acta de constitución
	Identificar a los interesados	Nunca/Rara Vez (2) Ocasionalmente (3) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (1) Siempre (2)	20 % 30 % 20 % 10 % 20 %	Los interesados se identifican mayormente de forma ocasional
	Procesos de planificación	Nunca/Rara Vez (2) Ocasionalmente (2) Frecuentemente (3) Con mucha frecuencia (2) Siempre (1)	20 % 20 % 30 % 20 % 10 %	Los procesos de planificación mayormente se realizan frecuentemente
	Desarrollar el plan para la dirección del proyecto	Nunca/Rara Vez (2) Ocasionalmente (2) Frecuentemente (3) Siempre (3)	20 % 20 % 30 % 30 %	El plan para la dirección del proyecto solo se realiza frecuentemente
	Recopilar requisitos	Nunca/Rara Vez (2) Ocasionalmente (3) Frecuentemente (2) Siempre (3)	20 % 30 % 20 % 30 %	Recopilar requisitos, se realiza ocasionalmente
	Definir el alcance	Ocasionalmente (2) Frecuentemente (3) Con mucha frecuencia (2) Siempre (3)	20 % 30 % 20 % 30 %	Definir el alcance se tiene en cuenta frecuentemente
	Crear la EDT (Estructura de descomposición del trabajo)	Nunca/Rara Vez (3) Frecuentemente (3) Con mucha frecuencia (2) Siempre (2)	30 % 30 % 20 % 20 %	La creación de la EDT se realiza frecuentemente
	Definir las actividades	Nunca/Rara Vez (2) Frecuentemente (6) Siempre (2)	20 % 60 % 20 %	Definir las actividades se realiza frecuentemente
	Secuencia de actividades	Frecuentemente (4) Con mucha frecuencia (4) Siempre (2)	40 % 40 % 20 %	La secuencia de actividades se realiza mayormente con mucha frecuencia, siendo un aspecto positivo
	Estimar los recursos de las actividades	Frecuentemente (4) Con mucha frecuencia (4) Siempre (2)	40 % 40 % 20 %	Estimar los recursos de las actividades se realiza con mucha frecuencia, de forma general.

	Estimar la duración de las actividades	Nunca/Rara Vez (3) Ocasionalmente (2) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (3)	30 % 20 % 20 % 30 %	Estimar la duración de las actividades se realiza nunca / rara vez mayormente
	Desarrollar el cronograma	Nunca/Rara Vez (2) Frecuentemente (6) Siempre (2)	20 % 60 % 20 %	Desarrollar el cronograma se realiza frecuentemente
	Estimar costos	Frecuentemente (4) Con mucha frecuencia (4) Siempre (2)	40 % 40 % 20 %	Estimar costos con mucha frecuencia
	Determinar el presupuesto	Nunca/Rara Vez (2) Ocasionalmente (3) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (1) Siempre (2)	20 % 30 % 20 % 10 % 20 %	Determinar el presupuesto ocasionalmente
	Planificar la calidad	Nunca/Rara Vez (3) Ocasionalmente (2) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (3)	30 % 20 % 20 % 30 %	Planificar la calidad se realiza nunca / rara vez mayormente
	Desarrollar el plan de recursos humanos	Nunca/Rara Vez (7) Ocasionalmente (1) Frecuentemente (1) Con mucha frecuencia (1)	70 % 10 % 10 % 10 %	Desarrollar el plan de recursos humanos se realiza nunca / rara vez con mayor frecuencia
	Planificar comunicaciones	Nunca/Rara Vez (4) Ocasionalmente (2) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (2)	40 % 20 % 20 % 20 %	Planificar comunicaciones solo se realiza nunca / rara vez con mayor frecuencia
	Planificar la gestión de riesgos	Nunca/Rara Vez (4) Ocasionalmente (2) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (2)	40 % 20 % 20 % 20 %	Planificar la gestión de riesgos se realiza nunca / rara vez mayormente
	Identificar riesgos	Nunca/Rara Vez (4) Ocasionalmente (2) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (2)	40 % 20 % 20 % 20 %	Identificar riesgos se realiza nunca / rara vez mayormente
	Realizar análisis cualitativo de riesgos	Nunca/Rara Vez (2) Ocasionalmente (3) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (1) Siempre (2)	20 % 30 % 20 % 10 % 20 %	Realizar análisis cualitativo de riesgos se realiza mayormente de forma ocasional
	Realizar análisis cuantitativo de riesgos	Nunca/Rara Vez (4) Ocasionalmente (2) Frecuentemente (2)	40 % 20 % 20 %	Realizar análisis cuantitativo de riesgos se realiza mayormente nunca / rara vez

<b>EJECUCIÓN</b>	Planificar la respuesta a los riesgos	Con mucha frecuencia (2)  Nunca/Rara Vez (7) Ocasionalmente (1) Frecuentemente (1) Con mucha frecuencia (1)	20 %  70 % 10 % 10 % 10 %	Planificar la respuesta a los riesgos nunca / rara vez con mayor frecuencia
	Planificar las adquisiciones	Frecuentemente (4)  Con mucha frecuencia (4) Siempre (2)	40 % 40 % 20 %	Planificar las adquisiciones se realiza con mayor frecuencia
	Dirigir y gestionar la ejecución del proyecto	Nunca/Rara Vez (2)  Frecuentemente (6) Siempre (2)	20 % 60 % 20 %	Dirigir y gestionar la ejecución del proyecto se realiza frecuentemente
	Realizar aseguramiento de la calidad	Nunca/Rara Vez (2)  Frecuentemente (6) Siempre (2)	20 % 60 % 20 %	Realizar aseguramiento de la calidad
	Adquirir el equipo del proyecto	Nunca/Rara Vez (4)  Ocasionalmente (2) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (2)	40 % 20 % 20 % 20 %	Adquirir el equipo del proyecto nunca / rara vez se realiza mayormente
	Desarrollar el equipo del proyecto	Frecuentemente (4)  Con mucha frecuencia (4) Siempre (2)	40 % 40 % 20 %	Desarrollar el equipo del proyecto se realiza frecuentemente
	Dirigir el equipo del proyecto	Nunca/Rara Vez (7)  Ocasionalmente (1) Frecuentemente (1) Con mucha frecuencia (1)	70 % 10 % 10 % 10 %	Dirigir el equipo del proyecto se realiza nunca / rara vez
	Gestionar las expectativas de los interesados	Nunca/Rara Vez (2)  Ocasionalmente (3) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (1) Siempre (2)	20 % 30 % 20 % 10 % 20 %	Gestionar las expectativas de los interesados se realiza ocasionalmente
	Efectuar adquisiciones	Nunca/Rara Vez (4)  Ocasionalmente (2) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (2)	40 % 20 % 20 % 20 %	Efectuar adquisiciones se realiza nunca / rara vez
	Dar seguimiento y controlar el trabajo del proyecto	Nunca/Rara Vez (2)  Ocasionalmente (3) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (1) Siempre (2)	20 % 30 % 20 % 10 % 20 %	Dar seguimiento y controlar el trabajo del proyecto se realiza ocasionalmente con mayor frecuencia
<b>PROCESOS DE SEGUIMIENTO Y CONTROL</b>	Realizar control integrado de cambios	Nunca/Rara Vez (4)  Ocasionalmente (2) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (2)	40 % 20 % 20 % 20 %	Realizar control integrado de cambios mayormente nunca / rara vez

GRUPO DE PROCESOS DE CIERRE	Verificar el alcance	Nunca/Rara Vez (2) Frecuentemente (6) Siempre (2)	20 % 60 % 20 %	Verificar el alcance se realiza frecuentemente
	Controlar el alcance	Nunca/Rara Vez (4) Ocasionalmente (2) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (2)	40 % 20 % 20 % 20 %	Controlar el alcance se realiza nunca / rara vez
	Controlar el cronograma	Nunca/Rara Vez (2) Frecuentemente (6) Siempre (2)	20 % 60 % 20 %	Controlar el cronograma se realiza frecuentemente
	Controlar costos	Nunca/Rara Vez (7) Ocasionalmente (1) Frecuentemente (1) Con mucha frecuencia (1)	70 % 10 % 10 % 10 %	Controlar costos se realiza nunca / rara vez
	Realizar control de calidad	Nunca/Rara Vez (4) Ocasionalmente (2) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (2)	40 % 20 % 20 % 20 %	Realizar control de calidad se realiza nunca / rara vez
	Informar el desempeño	Nunca/Rara Vez (2) Ocasionalmente (3) Frecuentemente (2) Con mucha frecuencia (1) Siempre (2)	20 % 30 % 20 % 10 % 20 %	Informar el desempeño se realiza ocasionalmente
	Dar seguimiento y controlar los riesgos	Nunca/Rara Vez (7) Ocasionalmente (1) Frecuentemente (1) Con mucha frecuencia (1)	70 % 10 % 10 % 10 %	Dar seguimiento y controlar los riesgos se realiza nunca / rara vez
	Administrar las adquisiciones	Frecuentemente (4) Con mucha frecuencia (4) Siempre (2)	40 % 40 % 20 %	Administrar las adquisiciones se realiza frecuentemente
	Cerrar el proyecto o fase	Nunca/Rara Vez (7) Ocasionalmente (1) Frecuentemente (1) Con mucha frecuencia (1)	70 % 10 % 10 % 10 %	Cerrar el proyecto o fase se realiza nunca / rara vez
	Cerrar las adquisiciones	Nunca/Rara Vez (7) Ocasionalmente (1) Frecuentemente (1) Con mucha frecuencia (1)	70 % 10 % 10 % 10 %	Cerrar las adquisiciones se realiza nunca / rara vez

## V. Propuesta

A partir de las áreas de conocimiento del PMBOK que pueden ser aplicadas a la gestión de proyectos de software, es clave la integración con metodologías ágiles como XP y Scrum, considerando diversos parámetros de integración. Estos incluyen el tipo de proyecto, el tamaño del proyecto, la metodología utilizada, el alcance, el tipo de proceso, las fases, el ciclo de vida del proyecto, los productos obtenidos, las actividades y su agrupamiento.

Este análisis entre PMBOK y las metodologías ágiles más empleadas permitió establecer un modelo de integración. Los puntos críticos de dicha integración se enfocan en la planificación, organización y estructuración del tiempo y las actividades, con especial énfasis en la creación de cronogramas de trabajo. El uso de herramientas como Microsoft Project, combinado con talleres prácticos y enfoques de aprendizaje cooperativo y constructivista, permite que la planificación y ejecución del proyecto sean más ágiles y eficaces.

La clave en este modelo reside en armonizar la estructura formal y secuencial de PMBOK con la flexibilidad y adaptabilidad de las metodologías ágiles, garantizando así una gestión eficiente y un desarrollo de software más dinámico y efectivo.

**Tabla 3.**

*Parámetros de integración.*

ÁREAS	PROCESOS	ACTIVIDADES	REFERENCIAS
<b>Procesos de la gestión de la integración del proyecto</b>	Acta de Constitución del proyecto y registro de interesados	Desarrollar un documento que autoriza formalmente la existencia de un proyecto y confiere al director del proyecto la autoridad para asignar los recursos de la organización a las actividades del proyecto.	PMBOK
	Desarrollo del plan para la dirección del proyecto	Definir, preparar y coordinar todos los planes secundarios e incorporarlos en un plan integral para la dirección del proyecto	PMBOK
	La colaboración con el cliente es más importante que la negociación de contratos.	Implementar los cambios aprobados, con el fin de alcanzar los objetivos del proyecto.	XP
	Historias de usuario	Analizar todas las solicitudes de cambio; aprobar y gestionar los cambios a los entregables, activos de los procesos de la organización, documentos del proyecto y plan para la dirección del proyecto; y comunicar las decisiones correspondientes.	XP SCRUM
	Al principio de cada sprint se establece una lista de requerimientos llamada backlog, que debe completarse cuando este finalice	Dar seguimiento, revisar e informar del avance del proyecto con respecto a los objetivos de desempeño definidos en el plan para la dirección del proyecto.	SCRUM

<b>Gerencia del alcance</b>	Programación en parejas	Crear un plan para la gestión del alcance que documente cómo se va a definir, validar y controlar el alcance del proyecto.	XP
	Tareas	Determinar, documentar y gestionar las necesidades y los requisitos de los interesados para cumplir con los objetivos del proyecto.	XP
	Recopilar requisitos	Determinar, documentar y gestionar las necesidades y los requisitos de los interesados para cumplir con los objetivos del proyecto.	PMBOK
	Definir el alcance	Desarrollar una descripción detallada del proyecto y del producto.	PMBOK
	Crear la EDT	Subdividir los entregables y el trabajo del proyecto en componentes más pequeños y más fáciles de manejar.	PMBOK
<b>Gerencia del tiempo</b>	Desarrollo incremental a través de entregas del sistema basados en las historias del cliente	Monitorear el estado del proyecto y de la línea base del alcance del producto, y de gestionar cambios a la línea base del alcance	XP
	Definir las actividades	Identificar y documentar las acciones específicas que se deben realizar para generar los entregables del proyecto.	PMBOK
	Secuenciar las actividades	Identificar y documentar las relaciones existentes entre las actividades del proyecto.	PMBOK
	Estimar los recursos de las actividades	Estimar el tipo y las cantidades de materiales, recursos humanos, equipos o suministros requeridos para ejecutar cada una de las actividades.	PMBOK
	Desarrollar el cronograma	Establecer las políticas, los procedimientos y la documentación para planificar, desarrollar, gestionar, ejecutar y controlar el cronograma del proyecto.	PMBOK
	Reuniones Diarias	Es necesario que los desarrolladores se reúnan diariamente y expongan sus problemas, soluciones e ideas de forma conjunta. Las reuniones tienen que ser fluidas y con la participación de todo el equipo	XP
<b>Gerencia de costos</b>	Estimar los costos	Desarrollar una aproximación de los recursos financieros necesarios para completar las actividades del proyecto	PMBOK
	Determinar el presupuesto	Establecer las políticas, los procedimientos y la documentación necesarios para planificar, gestionar, ejecutar el gasto y controlar los costos del proyecto. Sumar los costos estimados de las actividades individuales o de los paquetes de trabajo para establecer una línea base de costo autorizada.	PMBOK
<b>Gerencia de la calidad</b>	Planificar la calidad	Identificar los requisitos y/o estándares de calidad para el proyecto y sus entregables, así como de documentar la manera en que el proyecto probará el cumplimiento con los requisitos de calidad.	PMBOK
	Refactorización del código	Auditar los requisitos de calidad y los resultados de las mediciones de control de calidad, para asegurar que se utilicen las normas de calidad y las definiciones operacionales adecuadas.	XP

<b>Gerencia de recursos humanos</b>	Adquirir el equipo del proyecto	Confirmar la disponibilidad de los recursos humanos y conseguir el equipo necesario para completar las actividades del proyecto.	PMBOK
	Desarrollar el equipo del proyecto	Mejorar las competencias, la interacción entre los miembros del equipo y el ambiente general del equipo para lograr un mejor desempeño del proyecto.	PMBOK
	Dirigir el equipo del proyecto	Realizar el seguimiento del desempeño de los miembros del equipo, proporcionar retroalimentación, resolver problemas y gestionar cambios a fin de optimizar el desempeño del proyecto	PMBOK
<b>Gerencia de comunicaciones</b>	Identificación de los stakeholders	Crear, recopilar, distribuir, almacenar, recuperar y realizar la disposición final de la información del proyecto de acuerdo con el plan de gestión de las comunicaciones.  Desarrollar un enfoque y un plan adecuados para las comunicaciones del proyecto sobre la base de las necesidades y requisitos de información de los interesados y de los activos de la organización disponibles.  Monitorear y controlar las comunicaciones a lo largo de todo el ciclo de vida del proyecto para asegurar que se satisfagan las necesidades de información de los interesados del proyecto.	PMBOK
	Planificar las comunicaciones		PMBOK
	La participación del cliente se lleva a cabo a través de su compromiso a tiempo completo en el equipo de desarrollo. Los representantes de los clientes participan en el desarrollo y son los responsables de definir las pruebas de aceptación del sistema.		XP
	Los programadores se comunican constantemente gracias a la programación por parejas. La comunicación con el cliente es fluida ya que el cliente forma parte del equipo de desarrollo. El cliente decide qué características tienen prioridad y siempre debe estar disponible para solucionar dudas.		XP
	Los individuos e interacciones son más importantes que los procesos y herramientas.		XP
	Desarrollo iterativo		XP
	Iteraciones (sprints)		SCRUM
	El resultado de cada sprint es un incremento ejecutable que se muestra al cliente		SCRUM
	Scrum, al igual que el resto de metodologías ágiles, pretende no centrar las tareas de desarrollo en un conjunto de requisitos		SCRUM

	formalmente definidos, sino que aboga por la incorporación del cliente como un miembro más del equipo de desarrollo		
<b>Gerencia de riesgos</b>	Distribuir la información	Determinar los riesgos que pueden afectar al proyecto y documentar sus características.	PMBOK
	Gestionar las expectativas		
	Informar el desempeño		
	Si surgen problemas potenciales durante el diseño, XP sugiere utilizar una pareja de desarrolladores para que investiguen y reduzcan al máximo el riesgo que supone ese problema.	Definir cómo realizar las actividades de gestión de riesgos de un proyecto	XP
	Planificar la gestión de riesgos	Priorizar riesgos para análisis o acción posterior, evaluando y combinando la probabilidad de ocurrencia e impacto de dichos riesgos. Analizar numéricamente el efecto de los riesgos identificados sobre los objetivos generales del proyecto.	PMBOK
	Identificar los riesgos		
	Realizar el análisis cualitativo del riesgo		
	Realizar el análisis cuantitativo del riesgo		
	Planificar las respuestas a los riesgos		
<b>Gerencia de adquisiciones</b>	Planificar las adquisiciones	Documentar las decisiones de adquisiciones del proyecto, especificar el enfoque e identificar a los proveedores potenciales. Gestionar las relaciones de adquisiciones, monitorear la ejecución de los contratos y efectuar cambios y correcciones según corresponda.	PMBOK
	Ejecutar las adquisiciones		
	Dirigir y gestionar la ejecución del proyecto		
	Monitorear y controlar el trabajo del proyecto		
	Realizar el control integrado de cambios		

Fuente: elaboración propia.

Desde lo antes expuesto, es evidente que PMBOK ofrece alternativas para mayor eficiencia en la gestión, control, administración y dirección del proyecto si se considera que varios aspectos no son manejados desde las metodologías ágiles, además de que permitiría reducir los riesgos y desventajas que presentan las metodologías ágiles, como XP que es recomendable emplearla solo en proyectos a corto plazo debido a sus altas comisiones en caso de fallar, así como al ser una metodología que responde a un desarrollo ágil, más que a un desarrollo tradicional como RUP o MSF, está diseñada para proyectos pequeños, los cuales no sobrepasan los 3 meses. Por esta razón, XP puede conducir a problemas organizacionales cuando se aplica a proyectos de gran magnitud.

La Guía del PMBOK facilita el conocimiento y acercamiento a la gestión de proyectos y favorece como metodología, la dirección de proyectos por lo que para la presente investigación, se considera necesario entender el PMBOK como metodología, desde el proceso de gestión de proyectos en cinco grupos de procesos: Inicio, Planificación, Ejecución, Seguimiento y Control, Cierre del Proyecto.

Desde los subprocessos de cada etapa de la gestión de proyectos es que se considerará su integración a las metodologías ágiles. Para ello, se toma en cuenta que como se ha mencionado con anterioridad, los proyectos de desarrollo de software mayormente se sustentan en actividades técnicas y no de gestión del proyecto, lo que incide negativamente en el poder cumplir con indicadores de alcance, tiempo y costos (Contreras, 2011).

Para el modelo de integración se tendrán en cuenta los siguientes principios sustentados en la Guía del PMBOK sobre la Gestión de Proyectos:

**Figura 1.**

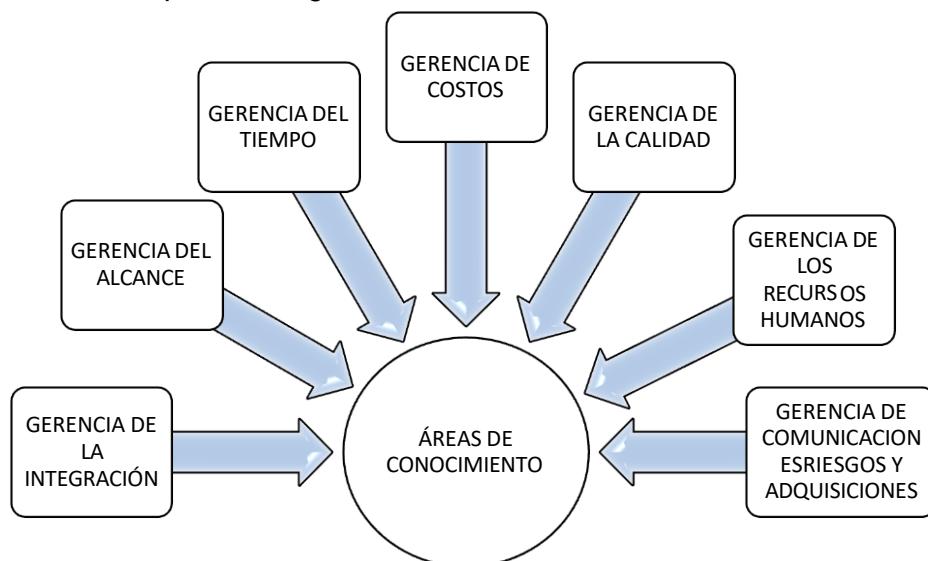
*Procesos para la integración.*



Fuente: elaboración propia.

**Figura 2.**

*Áreas de Conocimiento para la integración.*



Fuente: elaboración propia.

De igual manera, se considerarán los Ciclos de Vida Iterativos e Incrementales y los Ciclos de Vida Adaptativos:

**Ciclos de Vida Iterativos e Incrementales.** Según PMBOK (2013), llevan implícito las fases o iteraciones del proyecto, las cuales se repiten de manera intencionada en una o más actividades del proyecto, (...) en estas iteraciones se desarrollan entregables del producto a través de una serie de ciclos repetidos, mientras que los incrementos van añadiendo gradualmente funcionalidad al producto (pág. 44)".

**Ciclos de Vida Adaptativos.** El PMBOK (2013), indica que los ciclos de vida adaptativos (también conocidos como métodos orientados al cambio o métodos ágiles) pretenden responder a niveles altos de cambio y a la participación continua de los interesados. Los métodos adaptativos también son iterativos e incrementales, pero difieren de los anteriores en que las iteraciones son muy rápidas y de duración y costo fijos, los representantes del patrocinador y del cliente deben estar continuamente involucrados en el proyecto para proporcionar retroalimentación sobre los entregables a medida que son generados y para garantizar que el trabajo pendiente asociado al producto refleje sus necesidades actuales.

Lo antes expuesto evidencia que un principio importante para la integración de PMBOK a la gestión de proyectos de desarrollo de software, es el hecho de considerar que los equipos de proyectos primeramente deben manejar la interdependencia entre el equipo con los clientes, las partes interesadas y los involucrados así como las actividades de gestión.

Los principios de integración se sustentan en la propuesta metodológica de la Guía del PMBOK Quinta Edición, los cuales son los siguientes:

- Dirección de Proyectos: lleva implícita aplicación de conocimientos, habilidades, herramientas y técnicas en correspondencia con las actividades del proyecto para cumplir con los requisitos establecidos. Los procesos de iniciación requieren de identificar las necesidades de los clientes, lo que persigue con el nuevo producto, se proyectan objetivos, estimaciones en recursos y otros. Dentro de los formatos se tiene la matriz de Identificación de Involucrados, documento que indica para cada uno de los involucrados, el nivel de impacto, la descripción del impacto, la expectativa y la acción a seguir por parte del equipo de proyecto para cumplir con esa expectativa. Los involucrados se califican por Poder e interés y se clasifican en alguno de los cuatro cuadrantes que permiten identificar el tipo de estrategia a seguir con cada uno.
- Gestión de integración: que incluye comunicación, acciones integradoras en función de manejar con éxito las expectativas de los clientes y el cumplimiento de requisitos. Desarrollar el acta de constitución del proyecto. Desde este momento el director de proyecto tiene autoridad para la asignación de recursos por actividades planificadas. Desarrollar el plan para la dirección del proyecto. Se define desde este plan, la ejecución, monitoreo, control y cierre.
- Dirigir y gestionar la ejecución del proyecto. Se pueden ejecutar las acciones y el trabajo diseñado en el plan del proyecto.
- Herramientas y técnicas. Se diseña el sistema de información que permite el direccionamiento del proyecto desde diseño de cronogramas de trabajo, sistemas de información y comunicación, reuniones que conllevan a los entregables. Monitorear y

controlar el trabajo del proyecto. Ello permitirá realizar análisis de las situaciones de riesgo y emitir informes de desempeño de trabajo para la toma de decisiones.

- Realizar el control integrado de cambios. Se deben analizar las propuestas de cambio, la factibilidad de aceptar o rechazar, así como tener en cuenta que, de aceptar los cambios, deben estar presentes en los entregables. Es evidente que, ante propuestas de cambios, se deben ajustar costos, actividades, análisis de alternativas lo que exige control y manejo adecuado por parte del equipo del proyecto.
- Cerrar el proyecto o fase. Es función del director de proyectos realizar una verificación de la documentación que se generó, generando los documentos de cierre del proyecto. Planificar la gestión del alcance, lo que permite la creación del EDT, la estructura de desglose de trabajo. Recopilar requisitos, crear la EDT, descomposición del alcance total del trabajo, donde se establece la línea base del alcance. Control del alcance, gestión del cronograma de tiempos del proyecto y planificación; definir las actividades que pueden secuenciarse y sistematizarse, así como la duración por actividades. Gestionar los costos del proyecto a partir del establecimiento de políticas, procedimientos y la documentación necesaria, controlar los costos, gestión de la calidad del proyecto y gestión de los recursos humanos del proyecto.

Se utilizó la metodología Scrum para la conformación del proyecto, considerando que esta metodología es un marco de trabajo iterativo e incremental para el desarrollo de proyectos y se estructura en ciclos de trabajo llamados sprints. Estos son iteraciones de 1 a 4 semanas, y se suceden una detrás de otra. Al comienzo de cada Sprint, el equipo multifuncional seleccionó los elementos (requisitos del cliente) de una lista priorizada, pero también llevó a cabo el Acta de Constitución del proyecto, además del análisis de stakeholders. Se comprometieron a terminar los elementos al final del sprint. Durante el Sprint no se pudieron cambiar los elementos elegidos. Al final del Sprint, el equipo lo revisó con los interesados en el proyecto, y les mostraron lo que habían construido. No obstante, ya se había realizado un Plan de Comunicación, un Plan de Recursos y costos y el cronograma de actividades, que permitiera contrarrestar riesgos.

Se identificaron los hitos históricos más relevantes de la dirección de proyectos, se realizó un análisis crítico de las metodologías que viene adoptando la empresa, de sus prácticas en la gestión de proyectos, así como el levantamiento de información que ya se había realizado al aplicar las encuestas. Todo ello permitió plantear la guía de fundamentos para la dirección de proyectos, orientada a mejorar la gestión de desarrollo de software, en cuanto a tiempos, costos, calidad, riesgos, recursos humanos y alcance, para el logro de una mayor satisfacción en los clientes con el producto final.

De las reuniones de trabajo, se pudo constatar que muchos de los procesos necesarios para la gestión eficiente del desarrollo de software, la empresa aún no los define, no existen estándares siendo necesario la creación de una herramienta que permita controlar el desarrollo de proyectos desde que se ingresan los requerimientos de los usuarios hasta la generación de productos finales.

Una de las características que hace actualmente que el uso de metodologías ágiles sea más común en diferentes tipo de proyectos, es que estas se centran en el factor humano, tanto el equipo de desarrollo como el cliente; además de que las diferentes iteraciones permiten ir desarrollando la constante comunicación, la que debe existir en todo sentido entre los

miembros del proyecto. De esta forma, siendo uno de los ejes primordiales el recurso humano en el desarrollo del proyecto es lo que también ayudará a determinar el éxito o el fracaso del mismo. Hay que tomar en cuenta que no solo es indispensable que cada individuo posea conocimientos, habilidades y virtudes que las pueda manejar de manera individual, sino que además deben tener la capacidad de poder interactuar con el grupo de trabajo y crear un ambiente lo suficientemente estable y cordial, lo que ayudará a que la mejora continua, promovida por las metodologías ágiles, lo que se convertirá en una costumbre en el grupo de trabajo, ayudando a generar retroalimentación, que aporte valor para el proyecto, como para el grupo, y además para cada miembro de manera individual.

## **VI. Conclusiones**

Fundamentar las teorías y prácticas aplicadas por varios autores relacionados con las áreas de conocimiento del *Project Management Body of Knowledge* y las metodologías ágiles para la gestión de proyectos de software, permitió establecer los parámetros de integración a partir del análisis teórico conceptual del ciclo de vida de las metodologías. Diagnosticar la situación actual de la dirección de proyectos de desarrollo de software en las empresas de desarrollo de Software que conforman la muestra del estudio, pertenecientes a la región central del Ecuador, permitió conocer que el 30 % de las empresas encuestadas frecuentemente reconocen que los procesos que plantean las metodologías ágiles, son totalmente efectivos en cuanto a actividades de gestión y técnicas, por lo que la integración a metodologías como PMBOK resulta factible si se considera que las actividades de gestión en correspondencia con las metodologías ágiles no se utilizan como los ciclos de entrega, iteración y desarrollo, así como la importancia de que se realice el desarrollo y seguimiento de planes.

El 40 % de las empresas encuestadas, afirman que ocasionalmente la guía del PMBOK en su quinta edición, adiciona la posibilidad de gestionar ciclos de vida adaptativos en los proyectos, los cuales bien conducidos, pueden brindar el valor agregado de contar con mejor documentación y controles a los métodos ágiles, lo que evidencia que aún las empresas no se encuentran familiarizadas con la gestión de proyectos por lo que no eligen categorías de mayor frecuencia.

Los procesos propuestos desde la guía del PMBOK de forma general, se utilizan en frecuencias de ocasionalmente y nunca / rara vez, por lo que se requiere un análisis de la integración de estos procesos. Se identificaron los componentes o factores que influyen en la evaluación de metodologías aplicadas en el desarrollo de software y las áreas de conocimiento del *Project Management Body of Knowledge* para la gestión de proyectos de software. Los parámetros de integración entre el *Project Management Body of Knowledge* y los métodos ágiles permitieron la sistematización del ciclo de vida de los proyectos de desarrollo de software y formular el modelo de integración de ambas metodologías, se sustentaron mayormente en los aspectos que propone el Manual de Uso.

El Modelo de integración que se propone, permitió a las empresas lo siguiente: la gestión eficiente de proyectos, planificación adecuada del ciclo de vida de los proyectos, determinación de roles y funciones, tiempos, mantener un equilibrio entre desarrollo de actividades de gestión y actividades técnicas. La investigación finalmente no pretende estandarizar la gestión de proyectos en las empresas que conforman la población y muestra

a partir de los modelos propuestos, si se considera que no existe asociatividad entre las empresas, no se integran experiencias y conocimientos en la región.

## **VII. Referencias Bibliográficas**

- Álvaro, V. (2012). *Diseño de una metodología para el direccionamiento de proyectos de software para la empresa GESTORINC S.A.* [Tesis de maestría, Universidad Católica del Ecuador].
- Alonso, G. (2013). *Metodología para la gestión de proyectos bajo los lineamientos del Project Management Institute en una empresa del sector eléctrico.* Colombia.
- Kent, B. (2010). *Extreme programming explained: Embrace change.* Addison-Wesley
- Letelier, P. (2010). *Metodologías ágiles para el desarrollo de software: XP* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica de Valencia].
- Méndez, E. (2009). *Modelo de evaluación de metodologías para el desarrollo de software.* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Andrés Bello].
- Miranda, J. (1997). *Gestión de proyectos: Identificación, formulación, evaluación financiera, económica, social, ambiental.* MB Editores.
- Palacios, A. (2014). *Guía de fundamentos para la dirección de proyectos de desarrollo de software, con enfoque PMI y los métodos ágiles.* [Tesis de maestría, Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE].
- Palacios, J. (2010). *Flexibilidad con Scrum* (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Palacios, J. (2010). *Modelo Scrum* (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Pressman, R. (2009). *Software engineering: A practitioner's approach.* McGraw-Hill
- Rico, D., & Sayani, H. (2009). *Use of agile methods in software engineering education.* En Agile Conference 2009, Chicago, Estados Unidos.
- Superintendencia de Bancos, Valores y Seguros, Cámara de Comercio Latacunga, & Servicio de Rentas Internas. (2015).
- Toapanta, K. (2012). Método ágil Scrum, aplicado a la implantación de un sistema informático para el proceso de recolección masiva de información con tecnología móvil [Tesis de ingeniería, Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE].

## **Capítulo 12. Diagnóstico evaluativo de los estilos de liderazgo en estudiantes universitarios ecuatorianos**

**Lic. Verónica Elisabeth Montenegro Valdiviezo Mgt.**

Universidad de las Fuerzas armadas ESPE

**Lic. Carmita Marcela Carrillo Vargas Mgt.**

Universidad de las Fuerzas armadas ESPE

**Lic. David Estuardo Moscoso Jurado Mgt.**

Universidad de las Fuerzas armadas ESPE

**Lic. Luis Patricio González Ruiz Mgt.**

Universidad de las Fuerzas armadas ESPE

“Una de las claves del liderazgo es reconocer que todo el mundo tiene dones y talentos. Un buen líder aprenderá a reunir esos dones hacia la misma meta” (Carson, s.f.).

### **I. Introducción**

El liderazgo ha sido reconocido como un factor crucial en el desarrollo individual y colectivo en diversos contextos sociales y organizacionales (Bass & Riggio, 2006). De acuerdo con la realidad de cada época, la estructura de gestión, la naturaleza de los grupos y los objetivos se han ido determinando diferentes estilos de liderazgo que han permitido un desarrollo más efectivo en las organizaciones.

El liderazgo es un componente fundamental en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes universitarios, influyendo significativamente en sus capacidades para enfrentar retos y tomar decisiones estratégicas (Northouse, 2021). Su importancia en el ámbito educativo es especialmente relevante, dado que no solo moldea el futuro profesional de los estudiantes, sino también su capacidad para influir y generar cambios significativos en la sociedad. Por ello, el sistema educativo debe implementar estrategias que desarrollen habilidades de liderazgo desde una edad temprana, generando seres humanos más comprometidos consigo mismos y con los demás, en el campo de acción que les competía de acuerdo a su profesión. No en vano Burns afirma que el liderazgo es una acción, no una posición (Burns, s.f.) ; al ser una acción, puede ser moldeada, trabajada y, en última instancia, mejorada, especialmente en los períodos en que las personas son más susceptibles al cambio.

Es crucial, entonces, promover el desarrollo de habilidades de liderazgo en jóvenes entre 18 y 22 años, pues durante esta etapa atraviesan momentos de transición en varios contextos como el social, académico, económico, psicológico, entre otros. Estos jóvenes, que suelen comenzar su proceso formativo universitario, a menudo deben dejar sus hogares, mudarse, administrar sus recursos y, en muchos casos, combinar el trabajo con el estudio. Esta situación podría convertirse en un caldo de cultivo para el crecimiento del liderazgo; sin embargo, en muchas ocasiones, lo obstaculiza, lo que constituye una brecha notable entre el potencial de liderazgo de los jóvenes en Ecuador y su capacidad para liderar de manera efectiva.

La falta de oportunidades para el desarrollo de habilidades de liderazgo tanto dentro como fuera del ámbito académico, la falta de modelos de liderazgo inspiradores y el entorno socioeconómico desafiante que atraviesan muchos jóvenes ecuatorianos son algunas de las razones que impiden a los jóvenes universitarios convertirse en verdaderos líderes. Estas dificultades pueden impedir que los jóvenes desarrollen un verdadero liderazgo y la capacidad de tener un impacto positivo en sus comunidades y en la sociedad en general. En este contexto, resulta imperativo abordar estas barreras y promover activamente el desarrollo del liderazgo entre los jóvenes universitarios ecuatorianos, explorando en profundidad las causas de las limitaciones en el desarrollo de su liderazgo.

Este tema ha llamado la atención de muchas instituciones que buscan una mejora continua. Se han realizado estudios en instituciones educativas dirigidas a los maestros, concibiendo como líder al docente y como seguidores a sus estudiantes. En este sentido, el docente debe ejercer un liderazgo efectivo a través de la motivación, para administrar eficazmente su rol académico (Alvarado et al., 2009). Por otra parte, se han desarrollado estudios enfocados en los estudiantes, dado que son líderes en potencia, por lo que es necesario que todos desarrollen habilidades de liderazgo y, con ese proceso, su propia seguridad, para que cuando llegue el momento puedan utilizarlas (Rabinowitz, s. f.).

Una investigación realizada en la Universidad Pamplona, Colombia, analizó los estilos de liderazgo ejercidos en dicha institución, identificando los estilos Laissez-Faire, Transaccional, Transformacional y Autocrático. No se encontró un estilo de liderazgo específico, pero los tres estilos más destacados, con pesos muy similares, fueron el transaccional, democrático y autocrático. Los trabajadores manifestaron una preferencia por el liderazgo transformacional, mientras que el autocrático fue el menos identificado por ellos (Lizcano et al., 2022).

El desarrollo de competencias de liderazgo en adolescentes en Tijuana, basado en la teoría del liderazgo transformacional, se centró en cinco componentes de liderazgo en los adolescentes. Los hallazgos indicaron que los adolescentes con potencial de liderazgo son autoconscientes, reconocen sus fortalezas y debilidades, y son optimistas, activos y curiosos. Además, tienen un conocimiento general sobre lo que significa ser líder, se perciben como tales y comprenden las características que deben desarrollar (Barba & Escorza, 2018).

Un estudio sobre innovación y liderazgo en la educación, y su impacto en las relaciones sociales y académicas de los estudiantes de posgrado, determinó que las percepciones de los estudiantes sobre innovación y liderazgo educativo afectan directamente la formación de habilidades sociales y los procesos académicos (Pérez & Fuentes, 2019).

Con base en estos antecedentes y el contexto de la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), surge la necesidad de evaluar el desarrollo de habilidades de liderazgo en los estudiantes y cómo aplican estas habilidades en sus actividades de liderazgo. La ESPE ofrece programas de pregrado y posgrado, con un fuerte enfoque en investigación e innovación tecnológica, combinando disciplina militar con excelencia académica. Esta formación integral permite a sus egresados destacarse en los ámbitos militar y civil, además de participar en proyectos de desarrollo comunitario, promoviendo valores de responsabilidad y servicio (Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, s.f.; Testimonios de Egresados ESPE, 2022; Memorias de Responsabilidad Social ESPE, 2021).

Sin embargo, la ESPE enfrenta desafíos que requieren un liderazgo adaptable y visionario, especialmente la necesidad de ajustarse a cambios tecnológicos y educativos, lo que exige un liderazgo flexible capaz de anticipar y responder a las nuevas demandas del entorno (Seminario de Liderazgo Educativo ESPE, 2020).

Frente a esta realidad, se propone un diagnóstico evaluativo de los estilos de liderazgo predominantes entre los estudiantes universitarios ecuatorianos, centrado en los estilos Transformacional, Transaccional y Laissez Faire, con la participación voluntaria de más de mil estudiantes universitarios. Este diagnóstico permitirá identificar las características distintivas de estos estilos y su impacto en el rendimiento, la participación en actividades extracurriculares y la integración social en el entorno universitario (Bass & Riggio, 2006). Este análisis abrirá la posibilidad de descubrir desafíos y generar estrategias para fomentar habilidades de liderazgo que ayuden a cerrar la brecha entre el potencial de liderazgo de los jóvenes en Ecuador y su capacidad para liderar de manera efectiva.

## **II. Métodos**

La investigación se basa en un enfoque cuantitativo, utilizado para recolectar y analizar datos numéricos, permitiendo establecer patrones y relaciones estadísticas entre las variables de estudio (Research Design, 2024). Se trabajó con estudiantes de 18 a 22 años de la Universidad de las Fuerzas Armadas, sede Latacunga, y otras sedes. El diseño descriptivo, que reseña las características de una población sin manipular variables (Hernández Roberto et al., 2014), fue adecuado para el diagnóstico evaluativo de los estilos de liderazgo predominantes: Transformacional, Transaccional o Laissez-Faire.

La investigación se llevó a cabo *in situ* en los dos campus de la Universidad de las Fuerzas Armadas, sede Latacunga: Matriz y Gral. Guillermo Rodríguez Lara. Se fundamentó en la investigación de campo, recolectando datos directamente en el lugar del fenómeno de estudio (Salkind, 2010), complementada con investigación bibliográfica o documental para obtener una visión profunda del tema.

La población estudiada incluye a estudiantes matriculados en la Universidad de las Fuerzas Armadas Sede Latacunga ESPE-L, representando una diversidad de facultades y carreras. La muestra seleccionada fue de 1000 estudiantes, utilizando un muestreo probabilístico estratificado que asegura la representatividad considerando diferentes estratos como edades, facultades, carreras y niveles académicos (Kerlinger & Lee, 2002).

El análisis de datos incluyó tabulación, codificación e interpretación de cuestionarios aplicados a estudiantes de 18 a 22 años para caracterizar su liderazgo según sus propias percepciones. La tabulación permitió resumir los datos estadísticos y las medias aritméticas fueron esenciales para la interpretación de los resultados.

El instrumento principal fue el Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQ-5s), validado internacionalmente en contextos educativos (Jara, 2014). Este cuestionario, con 45 preguntas, identifica los tipos de liderazgo: transformacional, transaccional y laissez-faire. Sin embargo, se realizaron adaptaciones al cuestionario para adecuarlo al contexto de la investigación actual (Martínez Contreras, 2011). Estas modificaciones incluyeron ajustes en las dimensiones como la influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación

intelectual y consideración individualizada, adaptándolas a la realidad de los estudiantes universitarios y sus procesos educativos.

## **2.1. Materiales**

La información se recopiló mediante la adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo de Bass y Avolio (1994). Este cuestionario, originalmente diseñado para medir cómo los seguidores perciben al líder, fue adaptado en este contexto para diagnosticar cómo los estudiantes universitarios se perciben a sí mismos como líderes en su proceso educativo.

## **2.2. Participantes**

La población de la presente investigación está compuesta por todos los estudiantes matriculados en la Universidad de las Fuerzas Armadas, sede Latacunga, que tienen entre 18 y 22 años de edad. La muestra seleccionada es de 1000 estudiantes, un número adecuado para obtener resultados con un margen de error aceptable y un alto nivel de confianza. Este tamaño de muestra permite una representación precisa y confiable de las características y opiniones de la población estudiantil universitaria.

## **2.3. Tareas y Métodos**

Al analizar cada uno de los aspectos del liderazgo transaccional, transformacional y “laissez-faire” de manera individual, se han calculado las medias correspondientes. Estas evaluaciones han permitido realizar un análisis comparativo que facilita la identificación y comprensión del aspecto más valorado en cada estilo de liderazgo mencionado, así como determinar cuál de estos estilos predomina en función de la edad de los estudiantes.

## **III. Resultados**

Al analizar los resultados según la edad de los estudiantes, como se muestra en la Tabla 1, se observa una evolución positiva en las habilidades de liderazgo transformacional, que aumenta con la edad. Este hallazgo es alentador para la institución, ya que indica que los estudiantes han mejorado sus habilidades de liderazgo a lo largo del proceso académico. Un patrón similar se detecta en los otros estilos de liderazgo en estudio, lo que resalta la importancia de considerar estos resultados para seguir mejorando el proceso educativo y fortalecer las competencias de liderazgo de los jóvenes.

**Tabla 1.**

*Percepción de liderazgo por edades.*

EDAD	LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	LIDERAZGO TRANSACCIONAL	LIDERAZGO LAISSEZ FAIRE
18-19	2,53	2,50	2,46
20	2,57	2,54	2,49
21	2,57	2,57	2,49
22	2,72	2,69	2,66

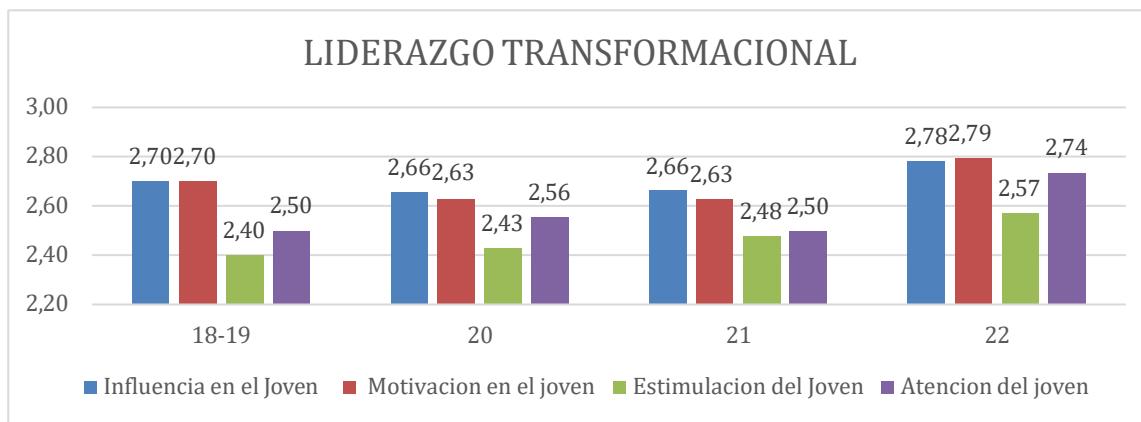
Fuente: elaboración propia.

### 3.1. Análisis del Liderazgo Transformacional

Para analizar de manera más detallada se analizaron los puntajes según los ítems en estudio, los mismos que son parte de los indicadores que caracterizan este estilo: Influencia en el estudiante, Motivación, Estimulación y Atención al estudiante y como se muestra en el Figura 1.

**Figura 1.**

*Comportamiento de las dimensiones del liderazgo Transformacional.*



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con el análisis del Gráfico 1, se evidencia que el indicador de influencia presenta una evolución particular en los estudiantes de la Universidad de las Fuerzas Armadas sede Latacunga. Los estudiantes de 18 y 19 años muestran una capacidad de influencia significativa con una media de 2.70, que desciende ligeramente en los estudiantes de 20 y 21 años a 2.66, para luego repuntar a 2.78 en los estudiantes de 22 años. Este patrón sugiere que, al inicio de su vida universitaria, los estudiantes poseen un fuerte deseo de influir en sus equipos, pero este impulso parece disminuir en los años intermedios, posiblemente debido a

los desafíos del proceso académico. No obstante, hacia el final de su formación, recuperan y fortalecen esta habilidad, lo que podría reflejar una mayor madurez y confianza en su capacidad de liderazgo.

En cuanto al indicador de motivación, se observa un comportamiento similar. La motivación de los estudiantes más jóvenes comienza con una media de 2.7, desciende a 2.63 en los estudiantes de 20 y 21 años, y luego se eleva a 2.79 en los estudiantes de 22 años. Este indicador, que refleja la confianza y el entusiasmo por alcanzar metas futuras, revela que la motivación intrínseca de los estudiantes tiende a debilitarse durante su formación universitaria, pero se recupera al acercarse al final de sus estudios, lo que sugiere que la motivación puede estar influenciada por la percepción de logro y la cercanía a la culminación de sus objetivos.

El indicador de estimulación, por su parte, es el más bajo en todos los rangos de edad, aunque muestra una tendencia ascendente. Las medias oscilan entre 2.40 y 2.57, lo que indica que la actitud proactiva y la capacidad de anticipar y resolver problemas llegan a la universidad en niveles relativamente bajos y aumentan con el tiempo, aunque no alcanzan niveles altos. Esto sugiere la necesidad de fortalecer estas habilidades a lo largo de la formación académica.

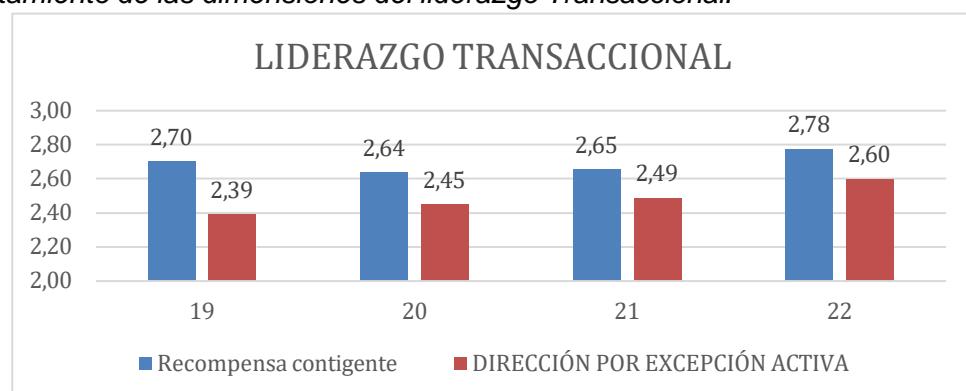
Finalmente, en el indicador de atención, que mide la capacidad de los estudiantes para identificar y potenciar las cualidades de los demás, las medias varían entre 2.50 y 2.74. Se observa un incremento hacia el final de la carrera, lo que indica que los estudiantes desarrollan esta habilidad de manera más significativa a medida que avanzan en su formación universitaria. Esto refleja un crecimiento en la capacidad de los estudiantes para trabajar en equipo y contribuir al desarrollo de sus compañeros.

### 3.2. Análisis del Liderazgo Transaccional

El análisis de la figura 2 revela diferencias significativas en la percepción de los estudiantes sobre el liderazgo transaccional, destacando aspectos clave como la recompensa contingente y la dirección por excepción activa.

**Figura 2.**

*Comportamiento de las dimensiones del liderazgo Transaccional.*



Fuente: elaboración propia.

Según Podsakoff et al., (2006), la recompensa contingente implica que las recompensas, ya sean monetarias o no monetarias, se entregan directamente como resultado del desempeño efectivo, reforzando comportamientos deseables dentro de una organización. En este contexto, se observan medias superiores a 2.6 en todas las edades estudiadas, lo que sugiere que los estudiantes perciben que sus acciones son mayormente respuestas a expectativas externas, en lugar de iniciativas propias basadas en interés o motivación intrínseca. Esto podría indicar un entorno académico donde el cumplimiento de tareas y obligaciones se impulsa más por recompensas externas que por la autodeterminación de los estudiantes.

En cuanto al indicador de dirección por excepción activa, que según Robbins y Coulter (2019) implica la intervención del líder ante desviaciones en el desempeño esperado, los resultados muestran una tendencia preocupante. Los estudiantes más jóvenes, de 18 y 19 años, tienen una media de 2.39, que incrementa hasta 2.6 en los estudiantes de 22 años. Este aumento sugiere que, con el paso del tiempo, los estudiantes se vuelven más dependientes de la intervención correctiva del liderazgo. Esto podría reflejar una disminución en la autorregulación y la proactividad, donde los estudiantes dependen más de la intervención externa en situaciones críticas.

Una posible explicación práctica de este fenómeno se observa en el comportamiento académico de los estudiantes a lo largo del semestre. Es común que durante los primeros parciales, los estudiantes no se esfuerzen en obtener buenas calificaciones, dedicándose a otras actividades. Sin embargo, al acercarse el final del semestre, durante el tercer parcial, intentan “salvar” el semestre, aun cuando la situación ya está comprometida. Esto refleja una dependencia tardía en la corrección y una falta de planificación proactiva, aspectos que requieren atención para mejorar el proceso educativo y la formación de liderazgo en el entorno universitario.

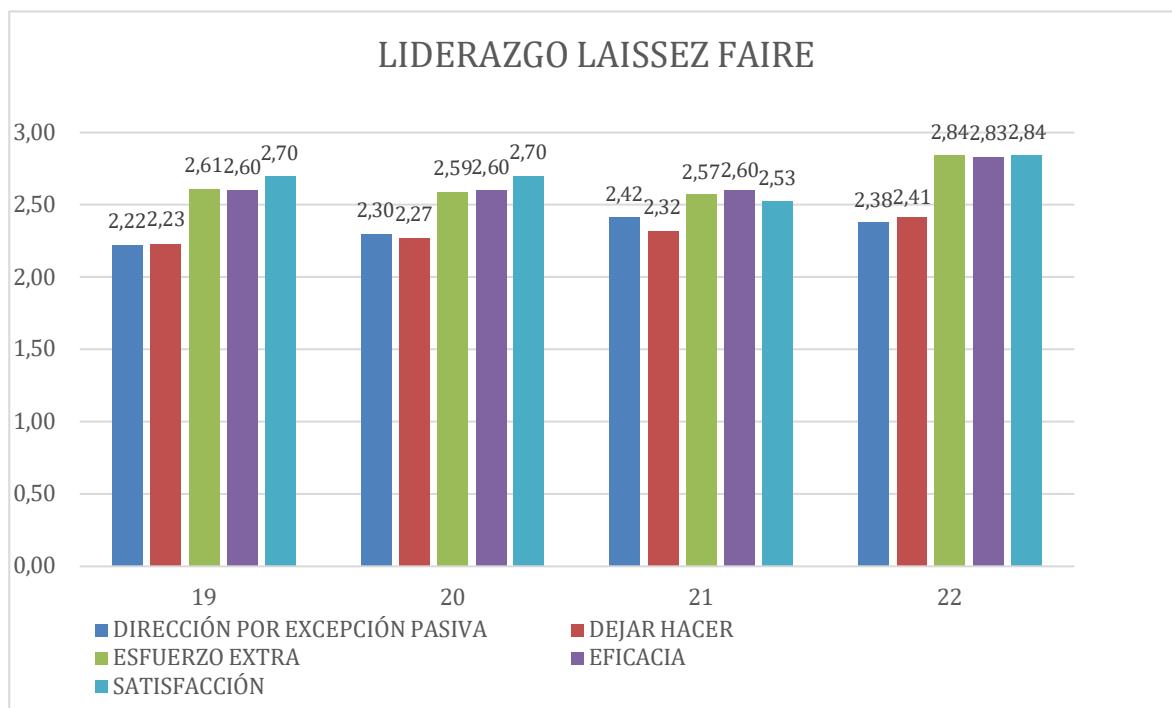
### **3.3. Análisis del Liderazgo Laissez Faire**

Los resultados obtenidos en relación con el liderazgo “Laissez-Faire” son preocupantes, ya que un número significativo de estudiantes se perciben como parte de este estilo de liderazgo. Esto es especialmente relevante dado que el liderazgo “Laissez-Faire” es considerado como el menos efectivo. Según Bass y Avolio (1994), “el liderazgo Laissez-Faire es el tipo de liderazgo menos efectivo, donde los líderes evitan tomar decisiones y abordan los problemas solo cuando son absolutamente necesarios” (p. 545).

Para facilitar la comprensión de estos resultados y resaltar la tendencia observada, se presenta el siguiente gráfico, que ilustra las percepciones de los estudiantes sobre este estilo de liderazgo en el contexto universitario. La figura 3 permitirá visualizar la prevalencia del liderazgo Laissez-Faire entre los estudiantes y la necesidad de intervenir para fomentar estilos de liderazgo más proactivos y efectivos.

**Figura 3.**

*Comportamiento de las dimensiones del liderazgo Laissez Faire.*



Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran similitudes entre las edades de los estudiantes que participaron en el estudio. Un aspecto llamativo es que la mayoría tiende a una calificación de 4 en la escala valorativa, que significa “siempre”. Sin embargo, algunos ítems en estos indicadores tienen una connotación negativa significativa.

En el indicador “Dirección por expresión pasiva”, se observa que los jóvenes tienen medias con diferencias mínimas (2.22, 2.30, 2.42, 2.38), lo que indica que los estudiantes adoptan un enfoque pasivo, delegando gran parte de la responsabilidad a sus compañeros y limitando su intervención directa (Bass & Avolio, 1994). En este sentido, los jóvenes esperan que los problemas se vuelvan crónicos antes de tomar decisiones y solo actúan cuando identifican que algo está mal.

En cuanto al indicador “Dejar hacer”, las medias para los jóvenes de 18 y 19 años son 2.23, para los de 20 y 21 años son 2.27 y 2.32, y para los de 22 años es 2.41. Estos resultados reflejan el grado de involucramiento, la ausencia de participación y la dificultad en la toma de decisiones en el contexto educativo universitario.

El indicador “Esfuerzo extra” muestra medias de 2.61 para los jóvenes de 18 y 19 años, 2.59 para los de 20 años, 2.57 para los de 21 años y 2.84 para los de 22 años. Estos resultados contrastan con el indicador anterior, ya que reflejan la motivación intrínseca, el esfuerzo adicional, la coherencia en lo que se dice, la iniciativa propia y la responsabilidad.

Por otro lado, los resultados relacionados con “la eficacia” son similares en los jóvenes de 18 a 21 años (2.60), mientras que los jóvenes de 22 años presentan una media más alta (2.83).

Esto indica que los jóvenes experimentan una mejora en su proceso de eficacia, satisfacción de necesidades, confianza en las decisiones tomadas, inspiración y valoración.

Finalmente, el indicador “Satisfacción” muestra medias similares para las edades de 18, 19 y 20 años (2.70), disminuye a los 21 años (2.53) y aumenta a los 22 años (2.84). Estos resultados reflejan el uso de formas de liderazgo satisfactorias y la motivación para incrementar la confianza de los demás. Este fenómeno de aumento en la edad más madura plantea la pregunta de si realmente se trata de una evolución en las habilidades de liderazgo o de una reacción natural a la madurez.

Es importante destacar que un gran número de estudiantes se identifica con el liderazgo transaccional, en el que la motivación se basa en recompensas. Además, el liderazgo Laissez-Faire presente en los estudiantes puede tener una connotación negativa debido a la falta de interés en la participación y el desarrollo de un hábito no propositivo de “dejar hacer”.

En general, los resultados reflejan que la percepción de los estudiantes universitarios se inclina hacia el liderazgo transformacional en primer lugar, seguido por el liderazgo transaccional y, finalmente, el liderazgo Laissez-Faire. Aunque no hay diferencias significativas entre las medias aritméticas, este resultado es positivo, ya que el liderazgo transformacional busca procesos transformacionales y positivos tanto para los líderes como para los equipos de trabajo.

#### **IV. Discusión**

El estudio halló que en los estudiantes universitarios el liderazgo transformacional es apenas más notorio que el liderazgo transaccional y el liderazgo Laissez-Faire. La preferencia por el liderazgo transformacional es un hallazgo positivo, a pesar de que las medias aritméticas de los diferentes estilos de liderazgo no muestran diferencias significativas. Este estilo de liderazgo se asocia con procesos transformacionales y positivos tanto para los líderes como para los equipos de trabajo (Johnson, 2020; Robbins & Coulter, 2019).

La literatura indica que el liderazgo transformacional prevalece, ya que se ha encontrado una conexión entre este estilo y resultados positivos para los seguidores en términos de motivación, desempeño y satisfacción (Bass & Avolio, 1994). Este tipo de liderazgo se centra en inspirar y motivar a los seguidores para lograr objetivos ambiciosos, fomentando un entorno de trabajo creativo y colaborativo. Por otro lado, algunos autores, como Yukl (2013), han sugerido que el liderazgo transformacional puede ser menos efectivo en situaciones que requieren un enfoque más estructurado y controlado, como en tareas administrativas o técnicas específicas.

El liderazgo transaccional, basado en un sistema de recompensas y sanciones, también es importante entre los estudiantes. Johnson (2020) afirma que este estilo de liderazgo puede ser útil en situaciones donde se requiere seguir pautas específicas. Sin embargo, Bass y Avolio (1994) cuestionan esta perspectiva porque no puede motivar a los seguidores a superar sus responsabilidades, lo que limita el potencial de innovación y crecimiento personal.

Aunque menos prevalente, el liderazgo Laissez-Faire es motivo de preocupación. Este estilo de liderazgo se caracteriza por una falta de intervención y una delegación excesiva de

responsabilidades, lo que puede resultar en un equipo de trabajo sin dirección y cohesión (Bass & Avolio, 1994). El liderazgo Laissez-Faire puede reducir la moral y la productividad, especialmente en situaciones que requieren decisiones rápidas (Robbins & Coulter, 2019).

Según el análisis de los resultados por edad, las habilidades de liderazgo transformacional tienden a mejorar con la edad. Esto sugiere que las competencias de liderazgo mejoran a medida que los estudiantes avanzan en su formación académica. Este hallazgo es consistente con la teoría del desarrollo de liderazgo de Day et al., (2014), que propone que la experiencia y la madurez contribuyen al desarrollo de competencias de liderazgo más sofisticadas. Sin embargo, la disminución temporal en la influencia y la motivación observada en los estudiantes de 20 y 21 años plantea preguntas sobre los elementos que pueden influir en estas cualidades a lo largo del proceso educativo. Yukl (2013) sugiere que esta fluctuación podría estar relacionada con desafíos específicos del desarrollo personal y académico durante estos años críticos.

A partir del análisis del liderazgo transaccional, los estudiantes responden más a recompensas contingentes, lo que indica una motivación basada en incentivos externos. Este comportamiento aumenta con la edad, lo que sugiere que los estudiantes mayores están más acostumbrados a recibir recompensas por su desempeño. Bass y Avolio (1994) critican esta estrategia porque promueve una mentalidad de “cumplir y recibir”, que puede limitar la creatividad y la iniciativa personal.

Finalmente, los estudiantes muestran una tendencia a adoptar un enfoque pasivo, delegando responsabilidades y limitando su participación directa en el liderazgo Laissez-Faire. Este comportamiento es común en todas las edades e indica falta de iniciativa y dificultad para tomar decisiones, lo cual puede ser perjudicial para la educación universitaria. Según Robbins y Coulter (2019), este tipo de liderazgo puede ser particularmente problemático en entornos educativos donde se espera que los estudiantes desarrollen habilidades de toma de decisiones y liderazgo.

Analizando todos los resultados, es decir, los tres gráficos, se encuentra una cierta coherencia y correlación entre los tres estilos de liderazgo. Por un lado, la gran fortaleza del liderazgo transformacional se encuentra en la influencia significativa y la motivación del joven, y la gran debilidad en la estimulación y la atención del joven. Mientras tanto, en el estilo Laissez-Faire, los puntos más altos llevan el esfuerzo extra, la eficacia y la satisfacción, lo cual, considerando que la media más alta del liderazgo transaccional se encuentra en la recompensa contingente, lleva a considerar que tanto el esfuerzo extra, la eficacia y la satisfacción vienen percibidos en los estudiantes directamente influenciados por la obtención de resultados que, al fin y al cabo, son las recompensas (notas). Esto denota una desfiguración de la autopercepción de los elementos positivos del liderazgo, dado que se valora a los demás y el modo de liderar, dejando de lado la actitud propositiva del estudiante, previsión, prevención y solución de problemas, y reemplazándolo con la consecución de un resultado cuantitativo o utilitario. Aquí se observa la gran brecha entre el potencial de liderazgo de los jóvenes y su capacidad de liderar de manera efectiva, pues no siempre el resultado habla de la efectividad del proceso.

## V. Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes universitarios prefieren el liderazgo transformacional, aunque también hay una notable presencia de liderazgo transaccional y Laissez-Faire. La evolución positiva de las habilidades de liderazgo con la edad es un aspecto alentador para las instituciones educativas, ya que implica una mejora en las habilidades de liderazgo a lo largo del proceso académico.

Sin embargo, existen problemas que deben abordarse, como la dependencia de incentivos externos y la tendencia de algunos estudiantes a adoptar un enfoque pasivo. Para que los estudiantes se conviertan en líderes más capaces y autosuficientes, es fundamental que las instituciones educativas fomenten la motivación intrínseca y la proactividad.

Para futuros estudios, se recomienda investigar los factores que influyen en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para ejercer una influencia significativa en los demás y mantener una alta motivación para alcanzar objetivos más grandes, en lugar de centrarse únicamente en las recompensas durante la formación universitaria. También sería ventajoso investigar intervenciones educativas que puedan reducir la dependencia de los estudiantes de recompensas externas y fomentar un mayor involucramiento y toma de decisiones proactivas.

Para abordar estos desafíos, es esencial que las instituciones educativas implementen estrategias que impulsen a los jóvenes a desarrollar habilidades que les permitan descubrir su potencial de liderazgo.

## VI. Referencias bibliográficas

- Alvarado, Y., Sánchez, A. T. P., & Betancourt, D. (2009). Liderazgo y motivación en el ambiente educativo universitario / Leadership and motivation in the university educational environment. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), Article 3. <https://doi.org/10.15517/aie.v9i3.9506>
- Barba, F. de J. F., & Escorza, Y. H. (2018). El desarrollo de la competencia de liderazgo en adolescentes en la ciudad de Tijuana. *Revista Perspectiva Empresarial*, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.16967/rpe.v5n2a3>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*, 2nd ed (pp. xiii, 282). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Bass Bernard & Bruce Avolio. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. SAGE Publications Inc.
- Boletín Informativo ESPE. (2020). *Programas académicos y expansión de la ESPE*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.
- Centro de Innovación y Desarrollo ESPE. (2021). *Investigación y tecnología en la ESPE*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.
- Fowler, F. (2018). *Survey Research Methods (5th edition)*. SAGE Publications

Hernández Roberto, Fernández Carlos, & Baptista Pilar. (2014). Metodología dela investigación. McGill University.

Jara, C. P. T. (2014). *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria. El caso de Chile*. CORA TDX Tesis Doctorals in Xarxsa

Lizcano, L. M. A., Mogollon, J. M. G., & Leon, R. B. (2022). Análisis de los estilos de liderazgo ejercidos en la Universidad de Pamplona, Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 17(1), Article 1. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n1.8450>

Martínez Contreras, Y. (2011). *El liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de Surco*. PUCP Pontificia universidad católica de Perú

Memorias de Responsabilidad Social ESPE. (2021). *Proyectos comunitarios y responsabilidad social de la ESPE*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and Practice*. SAGE Publications.

Pérez, F. D., & Fuentes, D. E. (2019). Innovación y liderazgo educativo y su influencia en las relaciones sociales y académicas de estudiantes universitarios de posgrado. *SATHIRI*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.32645/13906925.894>

Podsakoff, P. M., Bommer, W. H., Podsakoff, N. P., & MacKenzie, S. B. (2006). Relationships between leader reward and punishment behavior and subordinate attitudes, perceptions, and behaviors: A meta-analytic review of existing and new research. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 99(2), 113-142. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.09.002>

Rabinowitz, P. (s. f.). *Notas sobre el liderazgo | S7. Fomentar el desarrollo del liderazgo a lo largo de la vida*. Caja de Herramientas Comunitaria. Recuperado 16 de mayo de 2024, de <https://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/liderazgo/ideas-y-liderazgo/fomentar-el-desarrollo-del-liderazgo/principal>

*Research Design*. (2024, mayo 15). SAGE Publications Inc. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book270550>

Seminario de Liderazgo Educativo ESPE. (2020). *Adaptación al cambio y liderazgo en la ESPE*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

Robbins & Coulter. (2019). Administración. *Pearson Education, Décima edición*.

Salkind, N. (2010). *Encyclopedia of Research Design*. <https://doi.org/10.4135/9781412961288>

Testimonios de Egresados ESPE. (2022). *Formación integral en la ESPE*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

## **Capítulo 13. Derecho a la educación, igualdad y transformación social: Un análisis histórico-jurídico de la legislación educativa española**

**Helena Aparicio Sanmartín**

Universidad Internacional de Valencia (VIU)

### **I. Introducción**

La educación ha sido un pilar crucial en el desarrollo de España a lo largo de su historia. A través de las diversas leyes educativas, se ha configurado un sistema que ha intentado adaptarse a las necesidades y demandas de cada época, con un enfoque progresivamente más centrado en la igualdad y la transformación social.

Este capítulo examinará la evolución de la educación en España desde mediados del siglo XVIII hasta la actualidad, con especial énfasis en los avances hacia la igualdad y la transformación social en el ámbito educativo. Se analizarán las principales leyes educativas que han marcado este proceso, evaluando su impacto en la construcción de un sistema educativo más justo e inclusivo.

El análisis histórico de la educación se inicia en la segunda mitad del siglo XVIII, ya que es en este período cuando se producen los cambios y transformaciones sociales más significativos en este campo.

Por ello, en primer lugar, es necesario contextualizar el momento histórico para entender la evolución de la educación desde mediados del siglo XVIII hasta la aprobación de la Ley de Instrucción Pública de 1857.

### **II. La educación desde mediados del siglo XVIII hasta la Ley de Instrucción Pública de 1857**

El siglo XVIII en España comienza con una guerra civil que resulta en un cambio dinástico, pasando de los Habsburgo a los Borbones, y culmina con una de las revoluciones más significativas de la Historia de España. Las ideas de progreso y desarrollo de la Ilustración sitúan la educación como el pilar fundamental para alcanzar la felicidad y el bien público.

Durante la segunda mitad del siglo XVIII, España experimenta un moderado proceso de secularización social y cultural, en el que tanto la Iglesia como el Estado se involucran en la educación. En este período, la pedagogía navega entre el reformismo y la tradición, entre el inmovilismo y el cambio (Mayordomo, 1988). Si el cambio avanza, la Iglesia perdería poder en el ámbito educativo, dando paso a una sociedad secularizada que adoptaría un enfoque más práctico hacia la educación.

En consecuencia, la educación se debate entre la resistencia al cambio y la modernidad. Las instituciones religiosas, vinculadas a la educación con el fin de preservar su influencia y transmitir valores morales y religiosos, abogan por la ampliación de la alfabetización. Aunque

esta alfabetización no estaba orientada a mejorar la vida de las mujeres, sí les permitió tomar conciencia de su subordinación.

Así, a lo largo del siglo XVIII y con la expansión de la Ilustración, crece el interés por la educación, aunque este interés se limita principalmente a las clases pudientes. Mientras que tanto hombres como mujeres mostraban interés en la educación de sus hijos, la educación femenina seguía siendo no reglada:

Los centros educativos para las mujeres escaseaban, o era muy reservados, o exclusivos, por ello muchas nobles se educaban en casa con tutores particulares, o bien supervisadas por sus madres (especialmente las de clase media) contratando profesores especializados en las materias que cualquier señorita debía saber para desenvolverse con elegancia y buen hacer en la sociedad de la época. Idiomas (especialmente el francés), danza, o todo aquello relacionado con las artes y la literatura siempre entendidas éstas como una manera de grácil entretenimiento o de edificante lectura (Barona, 2021, p. 129).

La Ilustración, pese a lo que en un inicio se creía, no hizo más que perpetuar los roles asignados por la sociedad a las mujeres, para las cuales su futuro (el único) no era otra que el matrimonio, el cuidado de su familia y la educación de su descendencia. Su papel quedaba relegado exclusivamente al ámbito privado del hogar continuando con la transmisión del sistema establecido.

Desde el mundo eclesiástico, se ofrece una imagen de la mujer propensa a las distracciones y ociosa por naturaleza. En consecuencia, era necesario ejercer un control sobre ellas (Pérez, 2021).

Así, durante el Siglo de las Luces, “se reafirmó en la idea tradicional de la superioridad “natural” de ellos, justificando la subordinación de ellas. Idea tradicional reafirmada de nuevo por la religión, especialmente la católica” (Barona, 2021, p. 130).

Rousseau, considerado como el padre de la pedagogía, en su libro *Emilio o de la Educación* (1762), establece que la naturaleza y la libertad son los dos elementos esenciales para la educación y el aprendizaje. *Emilio o de la Educación* consta de cinco capítulos y, el último lo dedica a la mujer, proponiendo dos paradigmas diferentes para el hombre y la mujer, diferencias que serán la base de su pedagogía.

El hombre aparece representado por Emilio y la mujer por Sofía, ambos con dos funciones sociales diferentes. Emilio desempeñará funciones políticas y económicas, mientras que Sofía quedará relegada a las funciones domésticas (Fuster, 2007).

Así, la educación de las mujeres debía estar relacionada con la finalidad de complacer a los hombres, cuidarlos desde pequeños hasta la vejez. De esta manera, el hombre podía ejercer su poder sin que la mujer ofreciera resistencia.

Este modelo pedagógico que se desarrolla en la Ilustración (aunque supone un importante factor de cambio social, político e ideológico y donde la justicia y la ley debían ser universales e igualitarias) únicamente hacía referencia a los hombres. De hecho, la Declaración De Derechos del Hombre y del Ciudadano, no contemplaba ni a mujeres ni a ciudadanas. En definitiva, “su propuesta de emancipación del individuo, de defensa de sus libertades frente

al Estado, y también frente a la Iglesia, así como en el orden racional y político (y religioso) no era realmente “universal” (Barona, 2021, p. 130).

Según Puelles (2015) en España, “en siglo y medio de historia sólo hemos tenido dos grandes leyes de educación” (p. 16), la primera de ellas fue el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, un texto legal que, a pesar de su breve vigencia (hasta 1823) y limitada operatividad (no se llegaron a desarrollar las disposiciones complementarias para su implementación práctica), tiene una gran importancia. Este reglamento asentó las bases de un nuevo sistema educativo propuesto y recomendado por el liberalismo español y ejerció una notable influencia durante la primera mitad del siglo XIX.

La segunda fue la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, también conocida como la Ley Moyano. Esta ley define los grandes principios del moderantismo en la educación: gratuidad para la enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización y libertad de enseñanza limitada.

Es la primera referencia legislativa que establecía la posibilidad de escolarizar a las niñas y que obligaba a los municipios a crear escuelas elementales solo para ellas. Sin embargo, se consideraba que no era aceptable que recibieran las enseñanzas de maestros varones.

Ante la falta de maestras mujeres, se habilitó a algunas que, en el seno familiar, habían aprendido algunas letras y números para educar a las niñas. No obstante, la realidad es que lo que se enseñaba, sobre todo, eran las labores que eran consideradas propias de su sexo.

Así, la Ley Moyano hizo posible la escolarización de las niñas, aunque el currículo era diferenciado para niños y niñas. Se trata de una ley reformista que prevalecerá más de cien años, hasta la promulgación de la Ley General de Educación en 1970.

### **III. La educación desde la Institución Libre de Enseñanza (ILE) hasta La ley General de Educación de 1970**

Desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX en España, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y el Instituto-Escuela propiciaron reformas importantes en la educación que perdurarán hasta 1939, desapareciendo con la llegada de la dictadura franquista.

La ILE y el Instituto-Escuela tenían en común que compartían los mismos principios, objetivos y métodos pedagógicos inspirados en las corrientes educativas más innovadoras. Sin embargo, se diferenciaban en que la ILE era una institución educativa privada y el Instituto-Escuela un instituto oficial de carácter experimental.

Los grandes objetivos pedagógicos de la ILE y el Instituto-Escuela fueron la educación integral del alumnado, la formación del profesorado, el contacto con la naturaleza y la coeducación, lo que supuso un gran cambio.

En relación a la coeducación, la ILE y el Instituto-Escuela tenían como aspiraciones formar a alumnas y alumnos en un mismo espacio y con un mismo programa educativo, dando un paso decisivo hacia la igualdad desde la escuela. Pero el Instituto-Escuela tuvo bastantes dificultades para que alumnas y alumnos compartieran el mismo espacio. Esto fue debido a

que tenía su sede en un edificio que estaba alquilado a una fundación norteamericana que se dedicaba a la enseñanza femenina. De esta manera, el alumnado del Instituto-Escuela quedó separado y el proyecto coeducativo paralizado (Martínez, 2016).

Cabe hacer referencia a que pese a que el alumnado no compartía el aula, las enseñanzas y sus contenidos, metodología y nivel de exigencia eran iguales. Además, fue muy llamativo que:

Otro aspecto muy revelador del impulso dado a la educación femenina por el Instituto-Escuela es que, según las Memorias, el porcentaje de alumnas matriculadas y de las que finalmente obtuvieron el título de bachiller está en torno al 45% con respecto a los alumnos, cuando en otros institutos oficiales dicho porcentaje era muy inferior (Martínez, 2016, p. 95).

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, surge la Escuela Nueva, debido a los cambios socioeconómicos y la crítica a la Escuela Tradicional. Entre sus aportaciones (centra el interés en el alumnado y en el desarrollo de sus capacidades, como sujeto activo y protagonista en el aprendizaje) se establece una defensa de la escuela mixta por parte de los sectores considerados menos tradicionales que estaban a favor del pensamiento racionalista e igualitario (Van Arcken, 2018).

En octubre de 1892 se celebró en Madrid el *Congreso Pedagógico Hispanoportugués-American*. La quinta sección estuvo dedicada a la enseñanza de la mujer: *Concepto y límites de la educación de la mujer y de la aptitud profesional de esta*, los temas que se trataron fueron los siguientes:

- Las relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y del hombre.
- La organización de un sistema de educación femenina.
- La aptitud de la mujer para la enseñanza y para el ejercicio de otras profesiones.
- La educación física de la mujer.

Dentro de la quinta sección, Emilia Pardo Bazán desempeñó un papel destacado. El 16 de octubre de 1892, presentó su ponencia titulada “Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y del hombre”, el 17 expuso sus conclusiones y el 19 ofreció un resumen de las ponencias y memorias de la sección quinta.

En su intervención, Pardo Bazán sostuvo que las diferencias educativas entre los sexos eran más significativas que sus similitudes. Señaló que, en naciones más avanzadas y cultas, se estaba avanzando hacia una progresiva igualación, aunque en España las diferencias seguían siendo marcadas y profundamente arraigadas. En su exposición, Pardo Bazán argumentó que el principio de desigualdad sexual permeaba y creaba importantes diferencias en todas las dimensiones de la educación (De Gabriel, 2018).

Estas diferencias eran particularmente evidentes en la educación moral, por lo que criticó la “moral doble”, comparándola con un “monstruoso Jano” que muestra una “risa de sátiro” en un lado y una “hipócrita mueca” en el otro (Pardo, 1892, pp. 34-35). Además, cuestionó la concepción de la capacidad intelectual basada en la “inferioridad intelectual congénita de todo el sexo femenino” (Pardo, 1892, pp. 39-40).

Pero, sobre todo, lo que subraya es “el sentido diametralmente opuesto de los principios en que ambas educaciones se fundan” (Pardo, 1892, p. 19). De manera que la educación en el

hombre se presupone que va a contribuir a alcanzar su perfeccionamiento, mientras que en la mujer, la conducirá a su perdición.

Las conclusiones de su ponencia fueron dos, en la primera propone la siguiente reflexión:

Aspiro, señores, a que reconozcáis que la mujer tiene destino propio; que sus primeros deberes naturales son para consigo misma, no relativos y dependientes de la entidad moral de la familia que en su día podrá constituir o no constituir; que su felicidad y dignidad personal tienen que ser el fin esencial de su cultura, y que por consecuencia de este modo de ser de la mujer, está investida del mismo derecho a la educación que el hombre, entendiéndose la palabra educación en el sentido más amplio de cuantos puedan atribuirse (Pardo, 1892, p. 62).

Y en su segunda conclusión, solicitaba que concediesen a las mujeres el mismo derecho de acceso a la enseñanza sin ningún tipo de restricciones, además de permitirles que pudiesen desempeñar los empleos relacionados con la educación recibida.

Cabe hacer referencia que en el Congreso también participó Concepción Arenal. Presentó una memoria en la que abordaba todas las cuestiones que se incluían en la sección quinta, afirmando que “lo primero que necesita la mujer es afirmar su personalidad, independientemente de su estado” (Arenal, 1892, p. 307).

Este modelo educativo propuesto en este Congreso choca con los sectores más inmovilistas de la educación, pero sienta las bases del cambio y supone un punto de inflexión.

En 1901, Francisco Ferrer i Guardia fundó en Barcelona la Escuela Moderna que defendía el laicismo, el pensamiento libre y crítico y la coeducación (no solo de niños y niñas, sino también de clases sociales) lo que supone un cambio con respecto al modelo anterior.

Por primera vez, se logra separar la educación de la religión, de manera que se pasa de unos conocimientos apoyados en la religión a unos conocimientos obtenidos a través de un pensamiento libre constructivo que se realiza a través del pensamiento crítico.

La Escuela Moderna hace que la educación se libere de creencias y se produce un cambio de modelo respecto al conocimiento, que pasa de ser estático e impuesto a convertirse en dinámico y cambiante.

Este rupturismo continuó durante la II República española. El artículo 48 de la Constitución de 1931 estableció que el servicio de la cultura era una atribución esencial del Estado, que debía prestarse mediante instituciones educativas enlazadas por un sistema de escuela unificada. La enseñanza primaria sería gratuita y obligatoria, la libertad de cátedra quedaría reconocida y garantizada, y se establecería la laicidad de la enseñanza.

Así, se desarrollaron las características generales del nuevo modelo educativo, en el que la educación pasa a manos del Estado, siendo la enseñanza laica y el estado aconfesional. Además, la enseñanza en primaria será gratuita y obligatoria, de esta manera, la gratuitidad de la enseñanza daba la posibilidad del acceso a la escuela tanto de los niños como de las niñas que contaban con pocos recursos. Y el hecho de que fuese obligatoria, se basó en la idea de que sin alfabetización no había progreso económico.

La II República defendió la coeducación estableciendo que niñas y niños debían compartir el mismo espacio educativo (educación mixta) y recibir la misma formación en todos los grados de enseñanza. Para ello, se promulgó el Decreto de 28 de agosto de 1931, que estableció la coeducación en todos los centros oficiales de segunda enseñanza.

Sin embargo, a pesar de estar regulada por ley, la coeducación se implantó en muy pocos centros. Las razones principales fueron la lentitud en la aplicación de las reformas educativas y la resistencia por parte de las instituciones privadas. Como consecuencia, la coeducación se convirtió en una de las medidas más difíciles de llevar a cabo.

En 1933, con la llegada de un nuevo gobierno de corte conservador, la coeducación fue suprimida. Aunque se esperaba que se reimplantara tras las elecciones de 1936, el inicio de la Guerra Civil española y la posterior dictadura franquista a partir de 1939 frustraron estas esperanzas.

La Guerra Civil española (1936-1939) y la posterior dictadura franquista (1939-1975) supusieron un retroceso en materia educativa. Durante este periodo se rompieron con los planteamientos educativos aportados por la II República.

Una de las características fundamentales del nuevo régimen era el poder que se le otorgaba a la Iglesia y a la política (nacionalcatolicismo) dentro de las instituciones educativas. Esto se reflejó en la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945, que en su artículo 14 determinaba que la formación estaría dividida por sexos, aduciendo cuestiones morales y pedagógicas. Como consecuencia, durante décadas las materias que se impartían en los centros educativos fueron diferentes para niños y niñas.

Además, la ley establecía un currículo distinto en función del sexo. Las disciplinas prioritarias para las niñas eran la formación político-social, la educación física, la iniciación para el hogar, el canto y la música. La finalidad de la enseñanza primaria para las niñas era educarlas para que llegaran a ser mujeres cristianas, buenas esposas y madres. En definitiva, se las educaba para contraer matrimonio y para la maternidad (Del Pozo y Ramos, 2013).

La educación de las niñas quedaba a cargo de la Sección Femenina de la Falange (que seguía las ideas de su fundador José Antonio Primo de Rivera) la cual se encargó de difundir un modelo pedagógico en el que la educación de las mujeres era la de ser madres, esposas y las responsables del hogar. Pilar Primo de Rivera (1953) quien lideraba la Sección Femenina de la Falange, diseñó la *Guía de la buena esposa*, dirigida específicamente a las mujeres casadas.

Esta guía, de manera visual, aconseja (adoctrina) a la mujer sobre cómo debía ser y comportarse para preservar la felicidad de su marido. A través de once “consejos”, se les orientaba en tareas del hogar como cocinar, cuidar a los hijos e hijas, etc. También se les indicaba que debían lucir perfectas sin quejarse, escuchar y comprender a sus maridos, ser dulces, interesantes y silenciosas.

En este contexto, las mujeres se vieron expuestas a la unión Iglesia-Estado desde el inicio de la dictadura. Se les impuso la idea de que eran diferentes a los hombres por naturaleza. Se les indicaba cómo debían vestir, comportarse y ser, y qué expectativas debían tener. Este discurso se difundía a través de la radio, los libros, las revistas dirigidas y editadas únicamente para mujeres y, sobre todo, a través de sus madres y abuelas. De esta manera, se estableció

la imagen de la mujer falangista mediante un canon basado en la sumisión, abnegación, renuncia, sacrificio y entrega tanto a sus esposos como a la dictadura franquista (Balinot, 2019).

El régimen franquista actuó bajo la filosofía de someter a los maestros para someter a la población. De esta manera, el nacionalcatolicismo era consciente de la importancia del magisterio como vehículo de transmisión de sus principios, por lo que se aseguró de que solo permaneciera en el sistema educativo el profesorado afín a su ideología, independientemente de la calidad de sus prácticas educativas.

En definitiva, como apunta Subirats (1994, p. 54):

El período franquista significa para las mujeres una desvalorización profesional de su formación escolar a través de la diferenciación de currículums y de la escuela separada. Al quedar la mujer recluida de nuevo en el ámbito de lo doméstico, se le negaba la posibilidad de aumentar su nivel cultural y su movilidad social, derecho que había conquistado en el primer tercio del siglo.

A partir de 1960, debido a las presiones internacionales, se llevó a cabo una profunda reforma educativa que marcó el inicio del aperturismo.

A finales de la década de 1960, surgió un debate entre el profesorado y la sociedad sobre los contenidos de la enseñanza. El debate giraba en torno a dos enfoques:

- **Enfoque instrumental:** Este enfoque priorizaba la preparación para la vida laboral, con un objetivo claro de inserción laboral.
- **Enfoque personal:** Este enfoque se centraba en el desarrollo personal para el ejercicio activo de la ciudadanía.

En esta década el sentir mayoritario en España era que la escuela debía tener unas funciones de reproducción sociocultural, de manera que:

De la formación académica del profesorado se relacionaba con el aprendizaje de los conocimientos que después tenían que transmitir y con la asimilación de la ideología y valores franquistas que igualmente debían enseñar. Así se diseñaron los planes de estudios de magisterio de 1950 y 1967 (Beas, 2010, p. 400).

La verdadera reforma educativa llega en 1970, con Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, conocida como la Ley General de Educación (LGE) o *Ley Villar Palasí*.

Esta ley se considera una ley tecnocrática, puesto que Villar Palasí se rodeó de un equipo de profesionales técnicos, que no políticos, que se reunieron durante una semana para discutir la estrategia a seguir para la reforma educativa.

Posteriormente, se publicó un libro blanco que criticaba la situación educativa existente. Dos terceras partes del libro blanco documentaban las deficiencias del sistema educativo durante los treinta años de franquismo. El libro también enfatizaba la necesidad de una reforma educativa que tuviera en cuenta factores demográficos y económicos, entre otros.

Los principios inspiradores de la reforma educativa fueron: la obligatoriedad y gratuitad en el nivel educativo más bajo, la igualdad de oportunidades para el acceso a los niveles superiores y la concepción de la educación como un proceso formativo y continuo (Puelles, 1992).

Asimismo, se anuló la prohibición de la escuela mixta y se generalizó la escolarización de las mujeres en la Enseñanza General Básica (EGB). Se estableció un mismo tipo de currículum para niñas y niños que abarcaba hasta los doce o trece años.

La implantación de la escuela mixta no es consecuencia de un debate pedagógico o de la lucha reivindicativa de las mujeres, sino de la necesidad de legitimar un sistema educativo en el que formalmente hayan desaparecido las diferencias de trato a los individuos (Subirats, 1994, p. 55).

En definitiva, la escuela mixta abrió sus puertas a las niñas y evidenció que la educación conjunta de niños y niñas era necesaria para erradicar la discriminación por razón de sexo en la educación, además del camino a seguir para educar en relaciones de respeto e igualdad.

#### **IV. La educación desde La Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, Reguladora del Estatuto de los Centros Escolares (LOECE) hasta la Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)**

En 1980, es cuando se aprueba la siguiente ley educativa, la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, Reguladora del Estatuto de los Centros Escolares (LOECE). Esta ley trataba de relacionar los principios de la actividad educativa con la organización de los centros docentes.

Fue la primera ley educativa que se promulga en un contexto democrático. Fue elaborada por el gobierno de Unión de Centro Democrático (UCD) el cual se encontró con una coyuntura adversa, por un lado, la LOECE fue recurrida por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y, por otro lado, con el golpe de Estado del teniente coronel Antonio Tejero, el 23 de febrero de 1981. Estos dos hechos favorecieron que finalmente la LOECE no entrara en vigor.

En un periodo de cinco años, con respecto a la Ley anterior, se promulga la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

La LODE intentó garantizar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza de acuerdo con lo establecido en el artículo 27 la Constitución Española de 1978. De esta manera, entre sus objetivos, se recogía el de garantizar el derecho de todas las personas a la educación, siguiendo la misma postura que la LGE de 1970, es decir la defensa de la escuela mixta.

La LODE, en su preámbulo, reconocía la educación básica obligatoria y gratuita y orientada a la modernización y racionalización de las etapas básicas del sistema educativo, de acuerdo con lo establecido en la Constitución.

Cabe hacer referencia a que, en la LODE, pese a que reconoce la escuela mixta:

No se nombra expresamente la posibilidad de que exista en las aulas la discriminación sexual. Todavía no se considera probada tal discriminación en la escuela mixta; se trata de un sexism invisible a la enseñanza, como también lo era el resto de los elementos del currículum oculto (Madrid y Amanda, 2010, p. 232).

Habría que esperar hasta el año 1990, con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que en su preámbulo nombró de manera expresa a las niñas y estableció, como objetivo fundamental, que la educación debía contribuir a la formación de la identidad sin distinción de sexo.

Los principales logros de la LOGSE fueron extender la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años, además de aplicar los principios de igualdad y de equidad social e incrementar el capital cultural de toda la población. Sin embargo, la LOGSE, tuvo una serie de limitaciones: las materias optativas fueron muy escasas lo que limitó la diversidad y los diferentes tipos de intereses del alumnado, asimismo, fue una ley muy rígida a la hora de establecer la evaluación y promoción del alumnado.

Aunque la LOGSE fue clave al hacer referencia a la educación transversal a través de los temas transversales, estos no se reflejaron en el decreto de enseñanzas mínimas y no llegaron a aplicarse por falta de formación del profesorado (Puelles, 2008).

Cabe hacer referencia a que seis años después de su aprobación, en el artículo 68 del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprobaba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, se explicitaba que las programaciones didácticas de los departamentos debían contemplar los temas transversales en los elementos curriculares básicos, en objetivos, contenidos y en la evaluación.

En definitiva, pese a que la LOGSE establecía como principio la igualdad entre mujeres y hombres en todos los ámbitos y niveles de la educación, en la práctica no tuvo efectos reales por la falta de formación sistemática y obligatoria para el profesorado en materia de igualdad, la ausencia de horarios específicos para la educación en igualdad y materiales didácticos insuficientes o inadecuados.

Como consecuencia, la educación en igualdad no se implementó de forma efectiva y acabó cayendo en el olvido.

Cinco años después se promulga la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). Esta ley supuso un complemento a la LOGSE. Sus principales objetivos fueron otorgarles mayor autonomía a los centros educativos, reforzar la función inspectora y ampliar el cargo de dirección de tres a cuatro años. Sin embargo, no hizo ninguna mención a la igualdad de oportunidades entre niñas y niños.

Doce años después, se aprueba la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Aunque se promulgó en 2002, entró en vigor en 2003 y tuvo una breve vigencia, de un año, puesto que en 2004, tras la victoria del PSOE en las elecciones, la ley fue paralizada. Cabe destacar que la LOCE impulsaba la financiación de centros educativos concertados que segregaban por sexo, una medida que posteriormente sería retomada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

#### **IV. La Ley Orgánica de Educación (LOE) y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**

En el 2006 se aprobó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Esta ley derogó las dos leyes previas (LOPEG y LOCE), quedando vigentes la LOGSE y la LODE.

La LOE en su articulado incorpora lo que ya en su momento incluyó la LOGSE y, también, integra lo establecido en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LOMPIVG). De esta manera, la LOE declara de forma expresa la necesidad y la obligación de poner en práctica una educación basada en la igualdad entre mujeres y hombres y contra la violencia de género.

La LOE en su Sección Preliminar, establece los principios educativos y el desarrollo de las competencias que aparecen vinculadas al currículo. Dichas competencias hacen referencia a las capacidades, habilidades y destrezas que debe haber adquirido el alumnado al finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) para incorporarse a la vida adulta, ejercer como ciudadanía activa y desarrollarse personalmente.

La LOE estableció un nuevo cambio educativo, vinculando la educación al aprendizaje competencial, alejado de planteamientos excesivamente teóricos y más relacionados y próximos a la vida del alumnado.

El preámbulo de la LOE alude a los dos sexos, planteando que ambos se beneficiarán de una educación de calidad. Además, establece como fines de la educación la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. De esta manera, la LOE asume en su integridad el contenido de la LOMPIVG.

La LOE en el artículo 1 establece como principios la educación para la prevención de conflictos y su resolución pacífica, la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades, así como el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Y en el artículo 2.1 hace referencia a los fines, en concreto en el apartado 2.1.b establece que la educación debe basarse en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

En relación al contenido de los diferentes currículos, la LOE concreta en los artículos 17.d y 17.m que en la etapa de educación primaria el alumnado conozca, comprenda y respete las diferencias entre las personas y la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Además, la educación primaria se basará en una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios y a los estereotipos sexistas.

En la etapa educativa de educación secundaria obligatoria, el artículo 23 establece los objetivos que deben alcanzarse a lo largo de la misma. En concreto, los apartados c y d establecen que se debe contribuir a desarrollar en el alumnado capacidades que les permitan valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades, rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, fortalecer sus

capacidades afectivas, rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

La LOE hace alusión a la formación del profesorado en artículo 102.2 estableciendo que en los programas de formación permanente se deberá incluir formación específica en materia de igualdad de oportunidades en los términos que establece la LOMPIVG.

Asimismo, en relación a los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos, en los artículos 126.2 y 127.g, establece que una vez se constituya el Consejo Escolar del centro educativo se debe designar a una persona que impulse medidas educativas para fomentar y promover la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres. Además, se debe dotar de competencia al Consejo Escolar para proponer medidas e iniciativas para favorecer la convivencia en el centro y la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres.

De otro lado, la LOE señala la importancia de que los recursos docentes sean respetuosos con el principio de igualdad, incluyendo en la Disposición adicional cuarta, apartado 2, que indica que todo el material curricular y los libros de texto deben reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la LOMPIVG.

Y para finalizar, la LOE en su Disposición adicional vigesimoquinta, en relación al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, establece que los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la Ley.

Por todo ello, puede afirmarse que la LOE, al menos en el aspecto formal, fue un hito respecto a las anteriores normativas en materia educativa en cuanto a la igualdad y la prevención de la violencia. Sin embargo, en la práctica no ha tenido la repercusión esperada y deseada. Esto puede deberse a que los logros que pretende no dependen tan solo de su redacción.

Para que una norma tenga el impacto y éxito esperado es necesaria la interiorización social, el compromiso individual con el cambio, un compromiso político firme para un mayor desarrollo legislativo y presupuesto para acciones concretas. De poco sirve que una ley se apruebe y entre en vigor, si no se acompaña de mecanismos de concienciación social que garanticen el éxito de su aplicación.

Con posterioridad, en el 2013, se aprobó la controvertida Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) "ley Wert". En el año 2012 se hizo público el primer borrador de la misma y, desde el principio, fue una ley muy polémica por el total rechazo que mostraron los diferentes sectores sociales.

Hubo concentraciones, manifestaciones y una huelga general de todos los sectores educativos. El día 10 de octubre de 2013 fue aprobada en el Congreso de los Diputados con el único apoyo del partido del Gobierno de aquel momento.

Uno de los aspectos más controvertidos fue que se establecieron conciertos con los centros educativos que adoptaran un modelo educativo de segregación por razón de sexo. De esta manera, los colegios exclusivos de chicas o de chicos podían seguir recibiendo financiación

pública, si bien debían justificar que su modelo educativo segregado era equiparable al del resto de centros que seguían el principio de coeducación.

Esta medida resultaba totalmente contradictoria con la coeducación, que busca revisar y cuestionar las pautas sexistas y dominantes. El argumento esgrimido para validar dicha decisión fue que la elección de esos centros concertados donde se segregaba era un derecho de las familias para elegir un centro que se ajustara a su código moral, no una limitación de derechos de las niñas y niños.

Esta decisión suscitó grandes debates educativos y se realizó una crítica desde la perspectiva de género, desde la financiación con fondos públicos de las escuelas que segregan por sexo y desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades en democracia (Venegas y Heras, 2016).

## **V. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Modificación de la LOE-LOMLOE: hacia la igualdad real y la transformación social**

La última ley educativa es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) también conocida como “ley Celaá”.

La LOMLOE parte, al igual que lo hacía la LOGSE, de la educación comprensiva preparada para atender la diversidad en el aula y nace con el propósito de adecuarse a las necesidades y transformaciones sociales, además de derogar en su totalidad la LOMCE.

La LOMLOE ya en el primer párrafo del preámbulo hace alusión a la LOE y establece como fundamento la educación para el bienestar de las personas. Se enfatiza que la educación debe contribuir no solo en las vidas individuales de las personas, sino también al bienestar de la comunidad. De esta manera, la educación tiene el poder simultáneo de transformar la vida de cada persona al tiempo que puede renovar los valores de la comunidad.

La igualdad entre mujeres y hombres se venía trabajando de forma transversal, pero era necesario dar un paso adelante. Gracias al impacto de las reivindicaciones feministas, la igualdad empieza a verse no como un simple derecho o principio, sino que va más allá de un plano formal. En este contexto, es necesario plantear cambios curriculares para actualizar la forma en que se trabaja la igualdad desde los centros educativos.

Esta necesaria transición del plano formal al real es el debate que a día de hoy se ha generado entre los diferentes agentes implicados en la transformación de la escuela. Estos agentes deben asumir como un reto organizarse para disponer de los recursos que hagan efectiva la igualdad.

La cuestión es cómo lograr que la educación promueva efectivamente la igualdad y, en este sentido, la propuesta de la LOMLOE de añadir contenidos puede ser muy positiva. Sin embargo, si lo que se quiere es combatir el sexismo del alumnado, ha de ir acompañada de importantes cambios a nivel metodológico.

En el Preámbulo de la LOMLOE se reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. España se adhirió y, por tanto, asumió los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en el año 2015, junto con los 192 países restantes de las Naciones Unidas, entrando en vigor el 1 de enero de 2016. Una de las grandes aportaciones de la LOMLOE es la integración de los ODS en el sistema educativo.

Los ODS deben permear todas las asignaturas. Estos objetivos representan una respuesta a los grandes problemas que en la actualidad tiene el mundo. Si bien existen 17 ODS, el ODS 4, Educación de Calidad, es crucial para el progreso y el futuro. Por su parte, el ODS 5 se centra en la igualdad de género, un objetivo indispensable para alcanzar una sociedad libre de violencia.

Los ODS son amplios y proponen un cambio de estrategia para mejorar la calidad de vida de las personas y del planeta. En este sentido, las administraciones educativas, en sus instrucciones de funcionamiento, los han incluido como elemento a desarrollar mediante acciones concretas en planes o proyectos en los centros educativos, dentro del marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (Vázquez y Porto, 2020).

De este modo, una de las posibles causas del origen de la LOMLOE es la voluntad de impregnar el sistema educativo con los ODS y, en consecuencia, introducir la EDS, al margen de los aspectos políticos e ideológicos de su promulgación (Negrín y Marrero, 2021).

Los objetivos que establece la LOMLOE se asientan en la igualdad de oportunidades, la mejora de los resultados del alumnado, la consecución de una educación de calidad y la formación de una ciudadanía más inclusiva, igualitaria y tolerante. Esta ley se aplicará en todas las etapas y niveles educativos, desde la educación infantil hasta la universidad, siendo la coeducación el pilar fundamental para alcanzar la igualdad real.

En este sentido, la LOMLOE incorpora principios metodológicos que fomentan la cooperación y el pensamiento crítico del alumnado, permitiéndoles participar activamente en la construcción de su propio conocimiento y desarrollar la capacidad argumentativa y la tolerancia. La ley también destaca la importancia de un aprendizaje basado en la participación del alumnado, aprovechando el contexto educativo para crear saberes y, de este modo, contribuir a una sociedad más inclusiva.

La ley define la calidad de la educación en relación a lo humano y esta visión humanista se manifiesta en los siguientes aspectos:

- **La equidad.** Se plantea como una de las prioridades y puede interpretarse como un compromiso con la igualdad real de las mujeres en el ámbito educativo.
- **La implicación y colaboración** de todos los agentes y personas que influyen en el proceso de socialización: Se reconoce la necesidad de una interrelación efectiva entre todos los agentes educativos, incluyendo la comunidad educativa.
- **La convivencia.** La ley explicita que la igualdad se aprehende. Por ello, la escuela no debe entenderse únicamente como un lugar para aprender a ser, saber, y hacer; sino que debe proponerse enseñar a convivir.

La LOMLOE hace alusión expresa a la LOMPIVG e insiste en la importancia de que desde las primeras etapas niñas, niños y adolescentes aprendan el respeto por la diversidad. La ley concede importancia no solo a la educación en valores, sino también a la educación de las emociones y a la educación afectiva-sexual.

La LOMLOE pone de relieve que la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres es un elemento transversal en todas las áreas de conocimiento y las Comunidades Autónomas deberán impulsar la presencia de mujeres en las ramas y áreas formativas con menor presencia femenina y la presencia masculina en aquellas con escaso número de hombres. Además, la ley establece que los centros educativos que segreguen por sexo no podrán recibir subvenciones con fondos públicos.

Asimismo, se deberá fomentar la igualdad desde el proyecto educativo con el que se presentan quienes aspiran a dirigir un centro hasta los libros de texto, pasando por la formación del profesorado.

En la Disposición adicional vigesimoquinta. Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, se regulan y recogen los siguientes aspectos:

- Que los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Además, no separarán al alumnado por su sexo.
- Los centros educativos deberán incorporar medidas para desarrollar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los respectivos planes de acción tutorial y de convivencia.
- El proyecto educativo de centro deberá recoger, de forma explícita, las medidas que desarrollará para fomentar la igualdad en todas las etapas educativas y, también, aquellas dirigidas a eliminar cualquier discriminación asociada a la violencia de género y el desarrollo de los derechos a la libre expresión de la diversidad y la participación (incluyendo la manifestación de la identidad y la diversidad sexual).
- Las Administraciones educativas fomentarán la presencia tanto de alumnas como alumnos en aquellos estudios en los que exista infrarrepresentación. Además, promoverán una educación libre del sexismo, a través de la revisión del currículo, otros recursos escolares como los libros de texto y en la formación del profesorado.

## **VI. Conclusiones**

Para concluir este capítulo, es crucial subrayar que los poderes públicos deben garantizar la igualdad y la no discriminación en el sistema educativo. Desde la instauración de la democracia en nuestro país, las leyes educativas han estado sujetas a modificaciones según el partido político en el poder, lo que ha generado una asociación entre la educación y la ideología del gobierno de turno, impregnando los textos educativos de sesgos políticos.

Es fundamental reflexionar sobre esta situación, ya que desde 1980 hasta la actualidad se han promulgado un total de ocho leyes educativas. Este exceso legislativo ha afectado la calidad de la educación, dificultando la evaluación de las leyes debido a su breve vigencia.

Las leyes que regulan las reformas educativas deben garantizar la estabilidad de estas reformas a largo plazo, sobrevivir al gobierno que las diseñó y aprobó, y asegurar la continuidad en su aplicación mediante el consenso (Puelles, 2016, p. 19). Con esta gran diversidad de leyes, es pertinente preguntarse si se ha logrado una verdadera igualdad en la educación.

La educación debe ser una cuestión de Estado, lo que hace necesario un pacto dinámico con objetivos claros y específicos, alineados con los cambios sociales. Este proceso continuo de construcción y deconstrucción debe basarse en el pluralismo, el respeto a los derechos humanos, y en considerar la educación como un bien público.

## **VII. Referencias bibliográficas**

- Arenal, C. (1892). La educación de la mujer. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 31 de octubre de 1892, 377, 305-312.  
[https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo\\_imagenes/grupo.do?path=2000496675](https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000496675)
- Balinot, N. (29 de octubre de 2019). La Sección Femenina: el modelo abnegado de feminidad. *Ctct Contexto y Acción*, 244.  
<https://ctxt.es/es/20191023/Politica/29154/seccionfemenina-falange-tutela-emocional-begona-barrera-nerea-balinot.htm>
- Barona-Villafuerte, P. (2021). Mujeres, religión, y educación en el S. XVIII. La ilustración desde una perspectiva de género. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-2), 124-133.  
<https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-2.509>
- Beas Miranda, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España 1960-1970. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 397-414.
- De Gabriel, N .(2018). Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación. El Congreso Pedagógico (1892) y la Cátedra de Literatura (1916). *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 489-525. <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.20636>
- Del Pozo Andrés, M.M. y Rabazas Romero, T. (2013). Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(4), 119-133.
- Fuster García, F. (2007). Dos propuestas de la Ilustración para la educación de la mujer Rousseau versus Mary Wollstonecraft. *A Parte Rei: revista de filosofía*, 50, 1-11.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 106, de 3 de mayo de 2006, pp. 17150-17207.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/lo/2020/12/29/3>

Madrid, J. y Amanda, L. (2010). Directrices de la política educativa de género en España (1970-2010). Revista de la Universidad de Murcia, Educatio S. XXI, vol. 28, 2. 223-243. <https://is.gd/xarEJi>

Martínez Alfaro, E. (2016). El Instituto-Escuela y la Institución Libre de Enseñanza. *Indivisa, Bol. Estud. Invest.*, 16, 83-104.

Mayordomo, A. (1988). Iglesia, Religión y Estado en el Reformismo Pedagógico de la Ilustración Española. *Rev. de educación*, (nº extra-1), 443-466.

Negrín Medina, M. Ángel, & Marrero Galván, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. Avances En Supervisión Educativa, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>

Pardo Bazán, E. (1892). La educación del hombre y de la mujer. Sus relaciones y diferencias. *Nuevo Teatro Crítico* 22, 14-59. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/nuevo-teatro-critico--18/html/0295a7f0-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_15.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/nuevo-teatro-critico--18/html/0295a7f0-82b2-11df-acc7-002185ce6064_15.html)

Pérez Santacara, L. (2021). *La mujer en el siglo XVIII. Imagen y realidad*. [Trabajo de Final de Máster. Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/68312/1/DT2021-09.pdf>

Puelles, M. (1992). Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, (nº extraordinario), 13-29.

Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación educativa*, 7, 7-15.

Puelles, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 15-44, <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14760>

Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>

Van Arcken, H. (2018). La escuela nueva. En: *Pedagogía Docente*. <https://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-escuela-nueva/>

Vázquez Ramil, R. y Porto Ucha, A.S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, 30, 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>

Venegas, M. y Heras, P. (2016). Financiar la segregación educativa: Un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género. *Revista educación, política y sociedad*, 1, 2, 73-99.

## **Capítulo 14. Programas socioeducativos de prevención de conductas de riesgo y adicciones. Aproximación a los estándares de calidad**

**Rocío Illanes Segura**

Universidad de Sevilla, Sevilla, España

**Helena Quintas**

Universidad do Algarve, Faro, Portugal

### **I. Políticas de adicciones en los países europeos**

Actualmente, los organismos públicos son los encargados de trazar las líneas estratégicas en materia de adicciones, las cuales están alineadas con los marcos europeos. En este contexto, se encuentra en vigor la Estrategia de la Unión Europea sobre Drogas 2021-2025. Entre las numerosas medidas propuestas, se destaca la actualización de la información sobre el consumo, las tendencias y la percepción del riesgo en diferentes grupos de edad. Para dar respuesta a esta medida, se publica anualmente un informe que expone la situación de las drogas en Europa. Los datos más recientes han sido publicados en el \*Informe Europeo sobre Drogas 2024: Tendencias y Novedades\* (EMCDDA, 2024). Este informe revela que más de 92 millones de personas, es decir, poco más de una cuarta parte de la población de entre 15 y 64 años en la Unión Europea, han consumido sustancias ilícitas al menos una vez en su vida. El consumo de cannabis es el más común entre las sustancias ilegales, y las nuevas tendencias de consumo invitan a una reflexión profunda sobre esta preocupante realidad.

Además, es importante ser cautelosos al comparar las situaciones en los diferentes países de la UE, ya que las crisis actuales, como las guerras en Ucrania e Israel, están generando cambios significativos que requieren un análisis cuidadoso. Para abordar estos retos, se creó en julio de 2024 la Agencia Europea de Drogas (EUDA), que tiene como objetivo apoyar a los Estados miembros en la anticipación de los nuevos desafíos. La EUDA tendrá un papel clave en el desarrollo, promoción y apoyo de la implementación de medidas de prevención basadas en evidencia.

En definitiva, las políticas específicas sobre drogas en cada Estado miembro de la Unión Europea están moldeadas por la idiosincrasia particular de cada país, lo que les confiere un enfoque único en el marco de la estrategia común europea.

#### **1.1. Afrontando las adicciones en los países de la península ibérica**

En este capítulo, nos enfocamos en los países de la península ibérica: España y Portugal. Al igual que en muchos otros países, los primeros pasos en la regulación de las drogas se dieron en un contexto histórico marcado por una profunda preocupación social ante las consecuencias del consumo de sustancias adictivas (Illanes, 2023). Todos recordamos las historias devastadoras sobre el impacto del consumo de heroína en la década de los 80, que trajo consigo una ola de delincuencia y muertes en ambos países. La toxicomanía se convirtió en una lacra social que afectaba a todos los barrios, y la drogodependencia pasó a ser una

de las principales inquietudes de la ciudadanía, que percibía una creciente inseguridad en las calles.

Esta inseguridad se debía a que, con frecuencia, las adicciones se asociaban con robos violentos, ajustes de cuentas, delitos de contrabando y otras infracciones vinculadas a la necesidad urgente de consumir, lo que provocaba un notable deterioro físico en las personas adictas. Este deterioro, visible en la demacración de los consumidores, generaba mayor rechazo social y aislamiento, aumentando la estigmatización. Las familias de las personas con problemas de drogodependencia se encontraban en situaciones muy difíciles, ya que abogaban por el reconocimiento de esta problemática como una enfermedad que requería tratamiento especializado, en lugar del rechazo social generalizado.

En respuesta a esta situación, los familiares y vecinos empezaron a organizarse para mejorar la imagen de sus barrios, apoyar a sus seres queridos con problemas de adicción y sensibilizar a la población sobre esta alarmante realidad. Así surgieron las primeras organizaciones sociales. Ante la creciente presión ciudadana, los gobiernos comenzaron a tomar medidas a nivel nacional, y se crearon organismos públicos especializados en la materia. En España, nació el Plan Nacional sobre Drogas, mientras que en Portugal se estableció el Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD).

Estos organismos priorizaron la atención a las personas con problemas de drogodependencia y a sus familias, desarrollando progresivamente una red de recursos públicos vinculados al ámbito sanitario. Con el tiempo, esta red fue ampliada para incluir servicios de atención social. Actualmente, esta infraestructura es estable, aunque su sostenibilidad depende del apoyo político, lo que se traduce en fluctuaciones presupuestarias. Estas variaciones han provocado recortes constantes, lo que afecta principalmente a las personas más vulnerables, en este caso, las personas con adicciones y sus entornos.

Por otro lado, las políticas en materia de adicciones han tendido a centrarse en la atención paliativa, priorizando el apoyo y tratamiento de los consumidores, en lugar de desarrollar políticas preventivas más robustas que aborden las causas del consumo de sustancias adictivas desde una perspectiva más amplia y anticipativa.

## **II. La prevención de las adicciones y conductas de riesgo**

Desde la Agencia Europea de Drogas (EUDA), la prevención del consumo de sustancias tiene como objetivo principal detener o retrasar la edad de inicio. No todos los enfoques utilizados en este ámbito han demostrado ser eficaces. Actualmente, existen registros de programas de prevención en Europa y se han desarrollado estándares de calidad. En este sentido, el Currículo Europeo de Prevención (OEDT, 2019) fue diseñado para mejorar la eficacia de las intervenciones y se ha convertido en un manual para los agentes de prevención. Además, la ciudadanía europea tiene acceso a un banco de herramientas preventivas que han demostrado su eficacia, a través de un repositorio denominado Exchange, donde es posible compartir experiencias de éxito en la materia.

Dado que este capítulo se centra en los países de la península ibérica, es necesario contextualizar las políticas de prevención en España y Portugal. Según Becoña (2002), las

políticas de prevención en estos países comenzaron más tarde, y en sus inicios, las propuestas se centraban en evitar el contacto con las sustancias y los entornos problemáticos, siguiendo un enfoque prohibicionista. Estas campañas, dirigidas principalmente a una población joven, presentaban un enfoque restrictivo que, en muchos casos, tuvo un efecto contraproducente, generando curiosidad en lugar de disuasión y contribuyendo a una disminución en la edad de inicio en el consumo de sustancias adictivas.

Una prevención efectiva debe ir más allá de la simple prohibición, ya que esta estrategia tiende a crear un "efecto llamada" que, lejos de solucionar el problema, lo exacerba. Aunque algunas corrientes políticas aún no reconocen plenamente los efectos negativos de las políticas prohibicionistas, en las últimas décadas ha habido un giro hacia enfoques socioeducativos en las estrategias de prevención. Estos enfoques promueven una educación integral que refuerza las habilidades sociales y emocionales, fomenta entornos saludables y aborda los problemas familiares y sociales que pueden aumentar el riesgo de consumo.

En España y Portugal, las intervenciones de prevención se centran en dotar a la población más vulnerable de las competencias necesarias para que puedan tomar decisiones informadas y conscientes sobre los riesgos del consumo abusivo y la posibilidad de desarrollar una adicción. En España, estas intervenciones están contempladas en la Estrategia Nacional sobre Adicciones 2017-2024 (PNSD, 2017), mientras que en Portugal, la estrategia de despenalización, que se implementa desde 2001, ha sido ampliamente reconocida como un modelo de éxito a nivel mundial (SICAD, 2023).

Al alejarse de políticas de estigmatización o criminalización del consumo, se crean entornos más saludables y seguros. Este cambio de enfoque es especialmente relevante, ya que los datos sobre adicciones no relacionadas con sustancias están en aumento, como se refleja en el último informe sobre adicciones comportamentales de 2023 (Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, 2023). Prevenir las adicciones conductuales requiere una estrategia preventiva basada en la promoción de la autonomía, el autocontrol, la autoestima y la capacidad de tomar decisiones informadas y libres de dependencias (Ramírez Arellano, 2022).

Este cambio en el enfoque metodológico nos lleva a reflexionar sobre cuáles son las medidas más eficaces para prevenir las adicciones y cómo se están implementando en los países del sur de Europa, en particular España y Portugal.

### **III. Procedimiento**

#### **3.1. Analizar recursos socioeducativo para la prevención de adicciones comportamentales**

Los recursos educativos son aquellos diseñados con el fin de alcanzar un objetivo específico. Según Gutiérrez y Sanz (2018), cualquier material puede considerarse educativo si el docente, monitor o educador le asigna un propósito pedagógico. En muchas ocasiones, los recursos que la administración pone a disposición han sido diseñados por esta misma o por entidades sociales con un objetivo concreto. Sin embargo, pocos de estos recursos preventivos han sido evaluados, y son aún más escasos aquellos que han demostrado ser realmente eficaces. Como señala Sánchez (2022), los profesionales de la educación "sienten

la necesidad de disponer de herramientas sencillas que permitan realizar una evaluación integral de la calidad didáctica de los materiales” (p. 243) que utilizan.

Frente a la gran cantidad de materiales disponibles, la búsqueda y selección de los mismos suele realizarse sin un criterio objetivo. Por ello, este estudio pretende ofrecer una visión más científica para demostrar la eficacia de ciertos recursos o materiales didácticos que se presentan como preventivos.

En primer lugar, se realizó una consulta a los organismos públicos responsables acerca de los materiales utilizados en las zonas objeto de esta investigación, que se centra en el sur de la península ibérica: el Algarve en Portugal y Andalucía en España. En ambos países, los programas de intervención directa son ejecutados por entidades sociales, y el equipo investigador se desplazó a estas entidades para analizar los materiales empleados. En general, estos recursos son de elaboración propia.

Los materiales pueden analizarse desde dos enfoques: primero, desde una perspectiva positivista, utilizando estándares de calidad consensuados y aceptados por organismos independientes. Segundo, complementando este análisis con un enfoque interpretativo, que propone evaluar la percepción de los distintos actores involucrados en el uso de dichos recursos, como educadores, administraciones, alumnos o los destinatarios de los programas preventivos. Algunos de los recursos utilizados por las entidades sociales están digitalizados (Área, 2019). Los materiales digitales integran múltiples formatos —textos, representaciones gráficas o audiovisuales— que deberían facilitar la creación de espacios de aprendizaje más ricos, donde los destinatarios aprendan mediante la creación, producción y construcción de conocimiento (Barrera et al., 2021). Dado que muchos de los materiales utilizados en las entidades sociales visitadas son de creación propia, este estudio sigue la propuesta de EDULLAB (2020), que establece criterios y recomendaciones para su diseño y desarrollo, con el fin de verificar si estos criterios se han tenido en cuenta en los materiales analizados.

**Tabla 1.**

*Recomendaciones para el diseño y Desarrollo de Materiales Didácticos Digitales.*

<b>Recomendaciones para el diseño y Desarrollo de material digital didáctico</b>	
<b>PROPIUESTA DE ACTIVIDADES</b> Evitar actividades poco atractivas y descontextualizadas Propiciar aquellas que encierran conocimiento globalizado Incluir diferentes niveles de dificultad que atiendan a diversos ritmos de aprendizaje.	<b>METODOLOGÍA ACTIVA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Detallar los elementos curriculares asociados</li><li>• Diseñar una secuencia que permita la autogestión del aprendizaje por parte del alumnado o desarrolle su autonomía</li><li>• Fomentar actividades que conecten elementos digitales con lo manipulativo</li><li>• Incurre autoevaluaciones o feedback</li></ul>
<b>SOBRE EL CONTENIDO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Partir del currículo propio de la comunidad en cuestión</li><li>• Integrar materiales en distintos formatos (imágenes, vídeos, textos, ...)</li><li>• Deben incluir adaptaciones para diferentes necesidades educativas especiales</li></ul>	<b>ASPECTOS TECNOLÓGICOS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Posibilitar la interactividad y la conectividad entre los usuarios y el contenido.</li><li>• Optar por un formato que permita su visualización en multidispositivo, y que permita su uso en el tiempo. Evitar formatos en dishes</li></ul>
<b>DISEÑO DE LA INTERFAZ</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Partir de un diseño amigable y atractivo para el alumnado</li><li>• Ofrecer recursos que permita la navegación por el material de forma intuitiva</li><li>• Apoyar el contenido en ilustraciones o recursos que permitan una mayor comprensión</li></ul>	

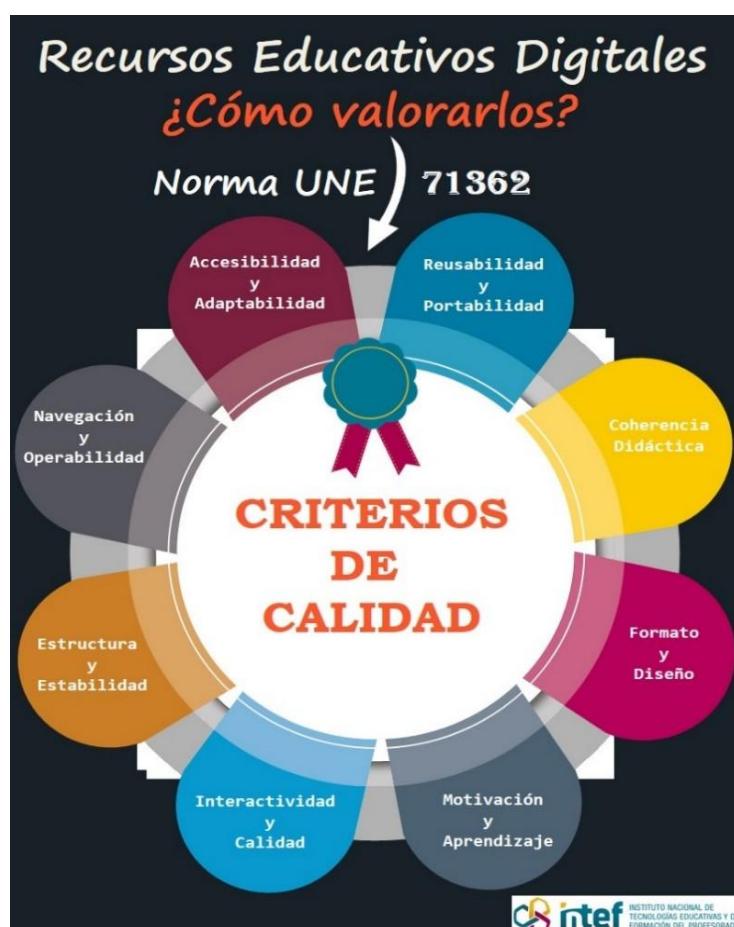
Fuente: EDULLAB et al., (2020).

Por otro lado, para los materiales educativos digitales también contamos con la Norma 71362:2020 de “Calidad de los materiales educativos digitales” elaborada por UNE que intenta dar respuesta a la necesidad de contar con un punto de referencia para evaluar los materiales digitales. Esta norma se ha convertido en una herramienta de medida, ya que tiene como objetivo, guiar la creación de recursos de Calidad, contar con un instrumento de valoración de recursos objetivo y consensuado y facilitar a los profesionales herramientas para una Buena elección de recursos atendiendo a los criterios de Calidad.

Para la valoración se utilizan 15 criterios que vienen establecidos en dicha norma. Cada criterio especifica las características que debe reunir un recurso para tener una alta valoración. Además cuenta con una rúbrica para puntuar cada uno de los criterios y la suma obtenida nos reporta una calificación final, así los profesionales de la educación cuentan con un ranking de recursos. En la siguiente figura pueden verse los criterios que contempla la norma:

**Figura 1.**

*Criterios de Calidad para los recursos educativos digitales.*



Fuente: 15 criterios de Calidad que contempla la norma 71362:2020 (Intef, 2020).  
<https://intef.es/formacion/educacion-digital-de-calidad/une-71362/>

Por otro lado, desde un enfoque más interpretativo, se pueden analizar los recursos en función de su usabilidad, es decir, la facilidad de uso de este. Para ello, existe una escala SUS (System Usability Scale) diseñada por Brooke en 1986 muy utilizada desde entonces hasta la actualidad. Es un cuestionario breve compuesto de 10 preguntas con respuestas graduadas en una escala Likert que incluye la experiencia de quien utiliza el recurso, así se obtiene una medida objetiva sobre la usabilidad y es comparable con otros productos similares.

Especificamente sobre materiales de adicciones existen estándares de Calidad propuestos por diferentes autores en diferentes momentos de la historia, por ello, se ha realizado una búsqueda bibliográfica con el término “estándares de calidad” AND “prevención de adicciones” en las principales bases de datos Scopus, Medline y Google Scholar cuyos resultados que se reflejan en la table 2 son las referencias más destacadas y referenciadas en los últimos años.

**Tabla 2.**

*Referencias teóricas sobre estándares de calidad en las intervenciones socioeducativas para la prevención de adicciones.*

Estándares de Calidad en prevención de adicciones		
Autores	Fecha	Título
Brotherhood, A. & Sumnall, H	2019	Estándares europeos de calidad para la prevención de drogodependencias. Manual para profesionales de prevención
Oficina de Naciones Unidas contra la Drogas y el Delito (United Nations Office on Drugs and Crime, UNODC), en colaboración con la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, WHO)	2018	Estándares Internacionales de la Prevención del Uso de Drogas
Uchtenhagen, A. y Schaub, M. (2011)	2011	Estándares Europeos Mínimos de Calidad en Prevención, Tratamiento/Rehabilitación y Reducción de Daños
Canadian Centre on Substance Abuse – CCSA	2010	Building on our strengths. Canadian Standards for School-based Youth Substance Abuse Prevention

Fuente: elaboración propia basada en el portal de buenas prácticas de adicciones<sup>53</sup>

<sup>53</sup> <http://www.buenaspracticasadicciones.es/bbpp/portal/estandares.jsf>. Se trata de es un proyecto colaborativo entre la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas y otras Adicciones, con la colaboración de los Planes Autonómicos sobre Adicciones, la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), el Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (EMCDDA) y COPOLAD.

### **3.2. Trabajo de campo: inmersión en la realidad del diseño, desarrollo y ejecución de los programas de prevención de adicciones y conductas de riesgo en España y Portugal**

El trabajo de campo se ha consolidado como una herramienta indispensable en las investigaciones sociológicas y educativas, permitiendo una inmersión profunda en los contextos sociales y escolares. A través de esta metodología, los investigadores pueden recolectar datos cualitativos ricos y detallados, que facilitan una comprensión holística de los fenómenos educativos y sociales (Navarro et al, 2023).

En el ámbito socioeducativo, nos permite analizar cómo se construyen las relaciones y la cultura dentro de las instituciones. También se ofrece la posibilidad de conocer de primera mano las percepciones, sentimientos, vivencias de las personas involucradas en el proceso educativo. Por otro lado, nos ayuda a identificar y analizar prácticas pedagógicas innovadoras, así como evaluar y comparar la efectividad de determinados programas o políticas educativas. (Navarro et al, 2023). Gracias a la observación directa, mediante las visitas que se llevaron a cabo, se pudieron identificar fortalezas y debilidades en la aplicación de determinados programas y compararlos entre los dos países.

Para acceder al campo de estudio fue necesario obtener el beneplácito de la administración competente, por ello este estudio contempla entrevistas con los responsables de cada zona. El trabajo de investigación se resume en la siguiente Tabla en la que se contemplan las diferentes fases de esta:

**Tabla 3.**

*Descripción de las fases de la investigación.*

<b>Fases de la investigación</b>			
<b>Fases</b>	<b>Acciones y agentes sociales implicados</b>	<b>Fecha</b>	<b>País</b>
Fase 1: Contacto con los responsables	Entrevista con el responsable del Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD)	30 Mayo 2023 y 23 de julio 2023	Portugal
	Consulta directa al Plan Nacional sobre Drogas	Julio 2023	España
Fase 2: visita a los representantes de la zona y recapitulación de datos sobre las entidades ejecutantes de los programas en zonas de especial dificultad	Presentación del proyecto de investigación y visita a Divisão de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (DICAD)	22 Junio 2023	Portugal
	Visita a las instalaciones del Centro Provincial de Drogodependencias (CPD) y presentación del Proyecto de investigación al responsable de área prevención	5 septiembre 2023	España

Fase 3: Diseño de las entrevistas e inmersión en las entidades sociales.	Contacto telefónico con las entidades sociales implicadas en la ejecución de proyectos de prevención de adicciones Visitas concertadas para conocer la ubicación y la infraestructura de la entidad y acordar la fecha y la persona a entrevistar.	Julio 2023	Portugal y España
	Entrevista con la coordinadora de prevención de Cruz Vermella (Loulé-Quarteira)	10 Julio 2023	Portugal
	Entrevista con la responsable de prevención de la entidad social GATO (Faro) y entrevista con la educadora/monitora del programa	Julio 2023	Portugal
Fase 4: Realización de las entrevistas en profundidad y visualización de materiales didácticos	Entrevista con responsable del área de prevención de adicción del Centro Provincial de Drogodependencias (CPD)	Septiembre 2023	España
	Entrevista a la persona responsable del área de prevención de adicciones en la Federación provincial de adicciones LIBERACIÓN (Sevilla)	15 (visita inicial) y 23 septiembre 2023	España
	Entrevista con el personal técnico de la Asociación de prevención y ayuda al drogodependiente El Tarajal (Arahal)	2 (visita inicial) y 15 octubre 2023 (entrevista)	España
Fase 5: Análisis y comparación de los resultado obtenidos.	Transcripción y análisis de las entrevistas apoyados con en el programa informático NVIVO	Octubre-Diciembre	
Fase 6: Devolución mediante informe detallado a los responsables de prevención	Entrevista online para devolver resultados con responsable del SICAD		Portugal
	Envío de informe final por mail a las personas participantes en el estudio		Online

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla, durante el último semestre de 2023 se realizaron varias visitas y entrevistas con los agentes involucrados en el diseño, desarrollo y ejecución de programas de prevención de adicciones en las zonas del sur de Portugal y España. En total, se lograron coordinar 7 visitas para observar el funcionamiento de los programas, además de llevar a cabo una revisión documental y 7 entrevistas en profundidad (4 en Portugal y 3 en España).

El estudio comenzó en los estamentos nacionales (fase 1) y concluyó con entrevistas y visitas a las asociaciones encargadas de ejecutar los programas en zonas de especial dificultad y alta vulnerabilidad al consumo problemático de sustancias adictivas (fases 2 y 4).

**Fase 2: Visitas.** El objetivo de esta fase fue establecer contacto y ganar la confianza de los participantes para obtener información veraz, evitando que la investigación fuera percibida como una fiscalización de los programas. Para lograrlo, acudimos a las entidades con el respaldo y la recomendación de la administración responsable. Las primeras visitas fueron

de toma de contacto y de inmersión en las áreas, además de ofrecer un espacio para resolver dudas respecto a la investigación.

Con la información obtenida de los estamentos superiores, fue posible diseñar una entrevista adaptada a cada lugar visitado (fase 3), lo que facilitó el contacto directo con los responsables de los programas de prevención, quienes nos mostraron los materiales y recursos utilizados para su implementación.

Fase 4: Entrevistas. Esta fase fue la más enriquecedora del estudio, ya que permitió un análisis detallado de los materiales elaborados según los objetivos de cada sesión impartida a jóvenes y adolescentes en las zonas visitadas.

Fase 5: Análisis de entrevistas. Esta fase consistió en organizar la información recopilada de forma sistemática para facilitar la interpretación y comparación entre los datos proporcionados por los participantes, así como la revisión global de los materiales didácticos utilizados en los programas.

#### **IV. Resultados**

Para dar respuesta al objetivo de este estudio, era necesario analizar detenidamente los materiales didácticos utilizados. Sin embargo, no fue posible hacerlo en profundidad, ya que solo se nos mostraron los materiales el día de la entrevista. En las cuatro entidades visitadas, el material era de diseño propio, consistiendo principalmente en fichas de trabajo, materiales de divulgación y descripciones de dinámicas grupales. Por tanto, podemos afirmar que los materiales utilizados por estas entidades son únicamente guías para organizar el trabajo con adolescentes y jóvenes, independientemente del lugar de aplicación. En algunas entidades, las intervenciones se realizan en centros educativos con grupos-clase; en otras, directamente en la calle, o mediante sesiones grupales en las sedes de las entidades. Así, el material debe ser muy versátil, fácil de transportar y adaptarse a las necesidades concretas de cada grupo.

A continuación, se describen las diferencias y similitudes detectadas en otros aspectos a partir de las entrevistas, principalmente vinculadas a las políticas y la ejecución de los programas de prevención en ambos países.

En primer lugar, detectamos que las estrategias políticas de afrontamiento de las drogodependencias en Portugal y España son diferentes. En Portugal, se produjo un cambio sin precedentes en la atención y prevención de adicciones. Se reorganizó el movimiento asociativo de manera coordinada y efectiva, apostando por la despenalización y buscando alternativas para abordar una problemática de base social. Sin embargo, en España, las políticas de drogas tienen un enfoque más tradicional y punitivo. A pesar de ello, ambos países han avanzado de forma similar en materia de prevención, aunque no se puede decir lo mismo en relación con la atención a las adicciones.

Por otro lado, en cuanto a la estructura organizativa, el Plan Nacional sobre Drogas en España y el SICAD en Portugal presentan diferencias. En Portugal, la estructura jerárquica es respetada y asumida por todos los intervenientes. En cambio, en España, la propuesta nacional es solo un marco institucional que deben seguir las comunidades autónomas y administraciones locales. Sin embargo, la implementación depende de administraciones con

diferentes tendencias políticas, lo que dificulta una coordinación y seguimiento tan exhaustivo como el que se realiza en Portugal.

Otro aspecto relevante es la financiación de los proyectos y programas de prevención de conductas de riesgo. En España, los programas se financian a través de proyectos a corto plazo, lo que impide apostar por procesos de transformación y cambio. La eficacia de estos programas solo se mide en función de los objetivos específicos alcanzados, sin abarcar cambios sociales. No existen datos que demuestren que estas intervenciones puntuales provoquen una mejora en el ámbito de las adicciones.

La financiación es un factor que influye en la selección de materiales. Por ejemplo, en Portugal, aunque los materiales sean distintos, las acciones de las entidades analizadas coinciden en muchos aspectos. Un caso destacado es el "Tren de las competencias", que sirvió de base tanto para un material de GATO como para otro de Cruz Roja. Aunque las actividades fueran diferentes, existían muchas similitudes entre ambos. En España, las entidades visitadas contaban con la financiación del programa Marco de prevención, cuyos fondos provienen del IRPF. A nivel andaluz, las subvenciones son gestionadas por grandes entidades que operan en toda la región. En el caso de las asociaciones analizadas, este programa está gestionado por la Federación Andaluza Enlace, una ONG especializada en adicciones que fiscaliza y coordina las actuaciones de las entidades financiadas. Este hecho no influye directamente en la selección de materiales didácticos, pero sí impone la necesidad de no realizar gastos extras en las sesiones con adolescentes y jóvenes. Esto influye directamente en las decisiones sobre qué materiales utilizar, que suelen ser diseñados específicamente para las sesiones y adaptados al grupo al que se dirigen.

Uno de los aspectos comunes en ambos países es la colaboración y el apoyo que reciben las entidades sociales de barrio para abordar este tema. La administración confía en estas asociaciones, las cuales no solo ejecutan programas de prevención, sino que también desarrollan otros programas de atención para personas con mayores necesidades en zonas de alta vulnerabilidad. Esto las convierte en referentes para la ciudadanía, y en lugares de encuentro y consulta cercanos y directos.

En cuanto a la evaluación de los programas y su efectividad, esta no es fácilmente comprobable. Los datos proporcionados en las entrevistas y los documentos revisados (proyectos y memorias) no contemplan los criterios propuestos por los estándares de Calidad mencionados en el marco teórico de este capítulo. La evaluación está vinculada a los objetivos específicos marcados por cada proyecto, pero no se evalúa el impacto de los materiales utilizados ni su usabilidad.

## **V. Discusión y conclusiones**

A la luz de los resultados, es importante destacar el papel de las ONG en la intervención socioeducativa en materia de prevención, tal como se mencionó en todas las entrevistas.

Desde las entidades sociales se facilita la cercanía con la población y los entornos más vulnerables, que a menudo muestran rechazo o desconfianza hacia las administraciones públicas. Por ello, en ambos países, estas organizaciones son fundamentales para las intervenciones en materia de drogas. Sin embargo, el trato que reciben varía según el país.

En España, las entidades sociales que ejecutan programas de prevención financiados por las administraciones públicas expresan un claro descontento con la fórmula empleada. Los programas son de corta duración, con escasos fondos y poca estabilidad, lo que provoca la fuga de profesionales y temores sobre posibles interrupciones en las intervenciones, algo que tiene un impacto muy negativo en esta población vulnerable.

En Portugal, las entidades sociales visitadas han logrado cierta estabilidad gracias a los contratos bianuales y al trabajo por objetivos. Además, el DICAD realiza un seguimiento mensual y ofrece asesoramiento sobre las acciones implementadas en la región del Algarve.

La estrategia política en España, a nivel local, ha priorizado programas municipales centrados en el ámbito educativo y sanitario, lo que ha dejado otros sectores desatendidos y ha sobrecargado al movimiento asociativo y vecinal. Por el contrario, Portugal experimentó un cambio significativo en la atención y prevención de adicciones, reorganizando de manera coordinada y efectiva el movimiento asociativo en esta materia.

En España, las nuevas propuestas buscan una organización territorial diferente, que no delegue la responsabilidad únicamente en los ayuntamientos o en las políticas autonómicas, sino que ofrezca un enfoque más homogéneo. No obstante, esta propuesta aún no está definida ni es aplicable en el momento de la publicación de este documento.

En cuanto al uso de estándares de calidad para los programas y la evaluación de los materiales didácticos, ninguno de los recursos mostrados en las entidades visitadas en ambos países contempla estos criterios. Esto representa un desafío para la investigación en el ámbito de la prevención de adicciones, ya que no se han encontrado evidencias del uso de normas consensuadas, como la norma UME, en los materiales utilizados.

Las entidades sociales adaptan sus materiales a las necesidades de las personas con las que trabajan, a menudo sin realizar una evaluación previa de los mismos. Así, los recursos didácticos son de elaboración propia y no cuentan con una evaluación externa, lo que supone un reto para futuros estudios en este ámbito. Por ello, en el informe emitido a las entidades participantes en este estudio, se recomienda revisar conjuntamente los materiales didácticos utilizados en los programas de prevención y realizar una evaluación objetiva de los mismos.

## **VI. Referencias bibliográficas**

Area, M. (2019). Reinventing Schools and Educational Materials in the Digital Society. En J. Rodríguez Rodríguez, T. María F. Braga García, É. Bruillard (Coord.), *IARTEM 1991-2016: 25 years developing textbook and educational media research* (pp. 371-376). Andavira. [https://iartemblog.files.wordpress.com/2019/09/iartem\\_25\\_years.pdf](https://iartemblog.files.wordpress.com/2019/09/iartem_25_years.pdf)

Becerra, C. V., Martín, S., y Bethencourt, A. (2021). Análisis categórico de materiales didácticos digitales en Educación Infantil: Portal EcoEscuela 2.0 en el marco de la COVID-19. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 74-89. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2039>

Becoña, (2002). *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias*. Ministerio del interior.

Brotherhood, A y Sumnall, H. (2019). *Estándares europeos de calidad para la prevención de drogodependencias. Manual para profesionales de prevención*. Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías.

Canadian Centre on Substance Abuse. (2010). *Building on our strengths: Canadian standards for school-based youth substance abuse prevention (version 2.0)*. Canadian Centre on Substance Abuse

EDULLAB, CRIE y STELLAE. (2020). Estudio IV: Guía práctica sobre los materiales didácticos digitales. En Area (Coord.), *Escuela Digital: Los materiales didácticos en la Red* (pp. 225-240). Graó.

European Union Drugs Agency. (2024). Informe europeo sobre drogas: Tendencias y novedades. EU publicaciones.

Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of Evidence for Efficacy, Effectiveness, and Scale-up Research in Prevention Science: Next Generation. *Prevention Science: the Official Journal of the Society for Prevention Research*, 16(7), 893–926. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x>

Gutiérrez, L., & Sanz, J. (2018). Talleres con niñas y niños en la formación inicial del profesorado: Superación del modelo transmisivo a partir de una experiencia universidad-escuela. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 301–324. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9930>

Navarro, S.I. y Galán F. J (2023). La etnografía y su articulación con el enfoque intercultural en tiempo de pandemia: una revisión crítica. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*. Año IX, (18), enero-junio 2023,152-173 I: <https://doi.org/10.25009/clivajesrcs.i18.2763>

Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. (2023). *Informe sobre adicciones comportamentales y otros trastornos adictivos*. Ministerio de Sanidad.

Ramírez de Arellano, R. (2022). *Gramática de prevención de adicciones*. Junta de Andalucía.

Sánchez Fuster, M. C. (2022). Necesidades formativas en evaluación de materiales didácticos: percepciones de los maestros. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.91636>

United Nations Office on Drugs and Crime y World Health Organization. (2018). Estándares Internacionales de la Prevención del Uso de Drogas, <https://www.unodc.org/wdr2018/>

Uchtenhagen, A. y Schaub, M. (2011). Estándares Europeos Mínimos de Calidad en Prevención, Tratamiento/Rehabilitación y Reducción de Daños Traducción aprobada, <file:///C:/Users/jrwil/Downloads/EMCDDA %20Estandares-europeos-de-calidad-para-la-prevencion-de-las-drogodependencia.pdf>

## **Capítulo 15. La implantación de la Agenda 2030 y los ODS en el sistema universitario español**

**Noelia Muñoz del Nogal**

Universidad Católica de Ávila

**Arturo Mancebo García**

Universidad de San Pablo-CEU Universities

**Marta Yuste Hernández**

Universidad de San Pablo-CEU Universities

**Sergio Nañez Alonso**

Universidad Católica de Ávila

### **I. Introducción**

Lograr un Desarrollo Sostenible es un objetivo que ha sido aceptado ampliamente en todas las sociedades occidentales. Por tanto, el cumplimiento de los ODS se ha convertido también en un objetivo prioritario de universidades. Esto es debido al relevante papel que juegan en las sociedades donde desarrollan sus actividades y desde un enfoque doble: tanto en la generación y difusión de conocimiento a través de la investigación, como en la docencia con la formación de los estudiantes que serán los próximos líderes del cambio hacia sociedades más sostenibles.

Por ello es importante, no sólo buscar el compromiso o apoyo de las universidades con la Agenda 2030 y los ODS, sino también ser capaces de evaluar o medir el grado de implantación que han desarrollarlo las mismas. El objetivo de poder medir es establecer en qué situación se encuentra, poder establecer en base a ese punto de partida original qué acciones debe desarrollar y poder realizar una comparativa entre instituciones. Además, la apuesta por la Agenda 2030 y los ODS puede ser considerado como un requisito indispensable para poder impartir una enseñanza de calidad.

El sistema universitario español también ha tenido que adaptarse a los cambios de las últimas décadas para hacer frente a nuevos retos como la tecnología, la globalización o el desarrollo sostenible. Las universidades españolas han tenido que adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad.

En este capítulo se analiza cómo las universidades españolas, como agente dinamizador del entorno donde desarrollan su actividad, han ido apostando por la sostenibilidad a través de la implantación de la Agenda 2030 y de los ODS.

### **II. Objetivos del capítulo**

En este capítulo analizaremos cómo han sido los procesos de implantación de la Agenda 2030 y de los ODS en las universidades españolas en los últimos cinco años.

Para ello realizaremos un primer análisis del sistema universitario español, con el fin de conocer cuál es su situación actual y cómo ha sido su evolución en cuanto a planteamientos de sostenibilidad, Agenda 2030 o los ODS.

Posteriormente, presentaremos la Agenda 2030 y los ODS, con el objetivo de conocer cuál es el papel de las universidades y cómo se plantean los procesos de implantación en las mismas.

De esta manera podremos conocer la evolución de los procesos de implantación de la Agenda 2030 y de los ODS en las universidades españolas, desde el año 2019 hasta el año 2023.

### **III. El sistema universitario español, la Agenda 2030 y los ODS en las universidades**

Según datos del último informe publicado por la Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades el Sistema Universitario Español (SUE) está compuesto por 89 universidades con actividad; 50 públicas y 39 privadas.

**Figura 1.**

*Universidades españolas con actividad en el curso 2022-2023.*



Nota: distribución geográfica de las Universidades españolas con actividad en el curso 2022-2023. Ministerio de Universidades (2023). Informe “Datos y cifras del sistema universitario español”.

En el curso 2022-2023 se impartieron 3.216 titulaciones de Grado, 3.887 de Máster y 1.196 de Doctorado. La mayor parte de las titulaciones de Grado y Máster pertenecen a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

El total de matriculados en universidades españolas durante el curso 2022-2023 fue de 1.722.247: 79% en titulaciones de Grado, 16% en Máster y 5% en Doctorado. La tasa neta de escolarización en Educación Universitaria de la población entre 18 y 24 años en España se sitúa en el 32%. El número de egresados durante el curso 2021- 2022 fue de 351.794: en Grado el 57%, en Máster el 40% y en Doctorado el 3%.

Otro dato relevante y que completa la imagen del SUE son los gastos y los ingresos que generan, en este caso las universidades públicas españolas. La ejecución total del presupuesto de gasto de las universidades públicas en 2021 ascendió a 10.515 millones de euros (un 6,4% más en comparación con 2020). La partida más elevada es la de gastos de personal: 6.987 millones de euros (67% sobre el total). El gasto se ha incrementado un 6,4% en comparación con 2020 y un 11,9% con respecto a 2018. Los ingresos totales llegaron hasta 10.816 millones de euros, con un crecimiento del 4,7% con respecto al año anterior. Un 99,5% de los ingresos totales son debidos a operaciones no financieras. Más en concreto, proceden de transferencias corrientes de las comunidades autónomas 6.402,6 millones de euros (59,2% sobre el total), de tasas y precios públicos 1.953,7 millones de euros (18,1%) y transferencias de capital de las comunidades autónomas 783,1 millones de euros (7,2%).

### **3.1. La Agenda 2030 y los ODS en las universidades**

Tal y como establece Naciones Unidas (2015):

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo. En 2015, todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron 17 Objetivos como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la cual se establece un plan para alcanzar los Objetivos en 15 años.

**Figura 2.**

*Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU.*



*Nota: imagen resumen de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU.*

La situación actual es que se está progresando para lograr estos Objetivos, pero en general no se han conseguido ni la velocidad ni el alcance que se esperaba. Tal y como muestra el último Informe de Progreso de los ODS publicado por la ONU (2023, p. 4):

A medio camino de la fecha límite para la Agenda 2030, muestra que más de la mitad del mundo está quedando atrás. Los avances para más del 50 % de las metas de los ODS son endebles e insuficientes, y el 30 % están estancados o han retrocedido. Estos incluyen metas esenciales sobre la pobreza, el hambre y el clima.

En España existen unas directrices generales para la estrategia de Desarrollo Sostenible, en el que se recoge el papel de las universidades. Tal y como establece el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021, p. 34) en su publicación:

No cabe duda de la relevancia y el papel crucial que tienen las universidades, los centros e instituciones de educación superior e investigación y, en concreto, todos los y las profesionales y agentes que son parte del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación, con el impulso a la implementación de la Agenda 2030.

En el ámbito académico también se ha visto reflejado este enfoque De la Rosa et al., (2018, p. 181):

La Universidad no puede ni debe ser ajena a esta invitación, todo lo contrario, desde su identidad está llamada a liderar el cambio social. Debe preparar a profesionales que sean capaces de comprometerse con el mundo en donde viven, poniendo sus conocimientos y su sabiduría al servicio de toda la sociedad.

Las universidades no pueden quedarse atrás en la implantación de la Agenda 2030 y en la consecución de los ODS. Muestra de ello es cómo la Secretaría de Estado para la Agenda 20230 de España estableció, en el año 2020, las capacidades en la academia y en el ámbito universitario. Por un lado, a la hora de “integrar los ODS en la currícula formativa de las distintas formaciones y áreas de conocimiento” y por otro con el objetivo de “trabajar en la investigación aplicada generada en las distintas áreas de las universidades a los procesos de implementación de los ODS” (Secretaría de Estado para la Agenda 20230 de España, p. 54).

Si se pretende alcanzar Desarrollo Sostenible es un objetivo que las universidades se impliquen en estos procesos ya que son un agente destacado en las sociedades occidentales. Por tanto, la implantación de la Agenda 2030 y el cumplimiento de los ODS se ha convertido también en un objetivo prioritario de universidades o instituciones de educación superior (Alcántara-Rubio et al., 2022).

Es por ello por lo que el papel de las universidades es crucial, ya no solo en la formación académica y profesional en cada uno de los ámbitos, sino también en su formación transversal, buscando el compromiso con el cambio social y medioambiental. De esta manera los futuros profesionales tendrán en cuenta estas variables en el desarrollo de sus actividades en el mercado laboral (Muñoz, 2022). En esta misma línea Cantabria et al., (2018, p. 20), destaca el papel en la formación de sus estudiantes en “las universidades son también nodos esenciales de la educación superior y, por tanto, las responsables de formar a la nueva generación de líderes del desarrollo sostenible”.

Según Alcántara-Rubio et al., (2022) y Leal Filho (2021), las universidades desempeñan un papel crucial en la consecución de los ODS debido a su posición que ocupan en la sociedad; y su contribución en la generación y difusión de conocimientos. Por tanto, las Universidades ocupan una posición fundamental a la hora de formar a los estudiantes que en el futuro podrán liderar la transición sostenible (Handayani et al., 2023).

Ahora bien, es importante destacar lo que señalan autores como Albareda-Tiana et al., (2018), y es que es necesario medir de algún modo y no solo eso, también evaluar el grado de implantación de los ODS en las universidades. Esto permitirá saber en qué punto se encuentra cada institución y qué camino debe recorrer y que grado de cumplimiento presenta en comparación con otros centros universitarios.

Existen diversos estudios y trabajos que han analizado el grado de implementación de los ODS en las universidades.

- Franco et al., (2018) realizaron un estudio cualitativo que pone de relieve las diferencias regionales en la atención prestada a los ODS.
- Amaral et al., (2020) descubrieron que los estudios existentes, principalmente concentrados en el contenido de los sitios web de las Instituciones de Educación Superior, podrían no captar completamente la realidad. Esto es debido a posibles discordancias entre lo que la institución recoge en su web como idea, proyecto o posible acción y su grado real de implementación.
- Leal Filho et al., (2021) estudiaron la adopción de los ODS en las universidades, indicando que, para realizar una evaluación completa, ésta se debería centrar en la docencia, la investigación y también en las actividades relacionadas la sociedad y el medio ambiente.
- Biancardi et al., (2023) indican en su estudio que “las comunidades sostenibles en el mundo académico se basan en seis pilares fundamentales: educación sostenible, independencia energética (y de recursos), subvenciones en apoyo de la economía ecológica, iniciativas destinadas a reducir la huella de carbono, desarrollo de comunidades energéticas y nuevas oportunidades profesionales ecológicas”.
- Incluso autores como Fialho et al., (2023) consideran que hoy día los ODS, su cumplimiento y su enseñanza en centros universitarios es requisito para hablar de una enseñanza de calidad.

#### **IV. El proceso de implantación de los ODS en las universidades: resultados y evolución**

Existen varias iniciativas a nivel nacional e internacional que promueven la implantación de la Agenda 2030 y los ODS en la Educación Superior. Si bien se han encontrado resultados dispares, tal y como se establecen varios autores, se aprecia que las universidades españolas han adoptado de forma desigual y se están adoptando estrategias comunicativas muy dispares en cuanto a los ODS. En Vállez et al., (2023, p.100):

Se constata que hay una mayor presencia en los documentos de gestión del concepto de sostenibilidad, que está presente en más del 57,4% de los planes estratégicos. Por otro lado, se ha detectado más de un 36,1% de universidades con planes estratégicos vigentes y de redacción reciente que aún no han incorporado estos principios como elementos estratégicos.

En la investigación de García Caballero et al., (2021, p. 19), se demuestra:

Que algunas universidades están siendo pioneras a la hora de desarrollar estrategias comunicativas para implantar y difundir los ODS. Pero todavía un reducido número de universidades que auditán y evalúan la implantación de los ODS a través de memorias de sostenibilidad o informes de progreso.

A nivel nacional la CRUE, la Asociación Universitaria Española, fomenta el compromiso de la educación superior con la sostenibilidad y la Agenda 2030. Junto a una comisión específica que trabaja en temas relacionados destacan los informes publicados:

- **Memoria de Acciones CRUE en materia de Agenda 2030.** Este documento recoge todas las actividades y acciones que CRUE en su conjunto ha desarrollado en 2019.
- **Propuesta de Acciones de sensibilización para la implementación de la Agenda 2030 e inquietudes de las universidades en relación con el cumplimiento de los ODS.** Proporciona una idea de lo que Las universidades españolas pueden hacer para dar a conocer la Agenda 2030 y algunas propuestas de CRUE en este sentido para la Secretaría de Estado.

En este epígrafe se presenta información sobre las más relevantes o con una mayor impacto o repercusión. La metodología aplicada será exponer la información del último año publicado, así como una evolución, siempre que sea posible, de los últimos años de cada una de ellas.

Las iniciativas que miden el impacto, las herramientas que analizan el grado de implementación o los rankings de posicionamiento en materia de Agenda 2030 y ODS son muy dinámicos. Cada nueva edición ve cómo se modifican o sufren cambios, esto es debido no sólo al aumento del número de universidades que participan, sino también a la mejora en los resultados de las instituciones que ya estaban participando. Según Times Higher Education, organización responsable de elaborar los World University Rankings desde el año 2004, en adelante THE.

Más universidades buscan demostrar su compromiso con el logro de los ODS al unirse a nuestra base de datos; y permiten que las instituciones demuestren una rápida mejora año tras año, introduciendo nuevas políticas claras, por ejemplo, o proporcionando evidencia más clara y abierta de su progreso.

En el año 2022 se publicaron varios estudios a nivel internacional que permiten valorar el progreso de las universidades españolas en sostenibilidad. Destacamos, la publicación de los resultados del estudio de la Asociación Internacional de Universidades (IAU), Global Survey on Higher Education and Research for Sustainable Development (HESD). Según la CRUE (2022, p. 5):

Este estudio revela importantes avances del SUE en cuestiones como la participación de las universidades, la más elevada del mundo, la concienciación de los equipos de gobierno de las

universidades en la importancia incorporar los ODS a la actividad académica y el aumento de la colaboración de las universidades españolas con otros agentes.

También destaca el posicionamiento de las universidades españolas en el Ranking GreenMetric, podemos encontrar a 10 universidades españolas entre las 200 primeras posicionadas a nivel mundial.

Además, destacamos la Herramienta de Evaluación de Sostenibilidad para Instituciones de Educación Superior (SET4HEI) es un recurso gratuito, en línea y abierto creado por UNESCO IESALC. Permite a las instituciones de educación superior mapear sus contribuciones actuales y futuras potenciales a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (Galán-Muros, 2023). Sin embargo, no se han encontrado datos sobre los resultados que aportan las universidades que la utilizan para poder profundizar en el análisis de las universidades españolas.

A continuación, se analizan con mayor profundidad las siguientes iniciativas:

- Iniciativa mundial de los centros de Educación Superior sobre el estado de emergencia climática, impulsada por Naciones Unidas.
- Times Higher Education.

#### **4.1. Resultados iniciativa mundial de los centros de Educación Superior sobre el estado de emergencia climática en el año 2023**

Esta iniciativa, impulsada por Naciones Unidas, es de carácter mundial. Promueve el compromiso por parte de las Universidades o entidades de Educación superior con la emergencia climática<sup>54</sup>. Busca el compromiso de las universidades en tres acciones “la movilización de recursos para la investigación y técnicas aplicadas y dedicadas al cambio climático; el compromiso de conseguir una huella cero de carbono en el año 2030 o en 2050 como muy tarde; y el apoyo a la creación de programas de educación ambiental y sostenibilidad en los campus, tanto en las aulas como de alcance comunitario”, (<https://www.educationracetozero.org/home>)

Race to Zero for Universities and Colleges es una iniciativa de asociación entre EAUC - la Alianza para el Liderazgo Sostenible en la Educación y el PNUMA, con la EAUC actuando como secretaría. Fundada en 2019 y unida como socio de Race to Zero en junio de 2000, han obtenido 1.115 signatarios en todo el mundo de 77 países que se han comprometido a ser cero emisiones que más tardar en 2050. Esto representa casi 11 millones de estudiantes en todo el mundo. Hay más de 25,000 universidades a nivel mundial que participan, de las cuales 35 son españolas.

<sup>54</sup> Consultar la información en <https://www.sdgaccord.org/race-to-zero-for-universities-and-colleges>

Los objetivos de la iniciativa para universidades y colegios son:

- Aboga por que las mentes jóvenes estén equipadas con el conocimiento, las habilidades y capacidad para responder a los desafíos cada vez mayores del cambio climático.
- Apoya a universidades y facultades proporcionando herramientas, recursos y casos.

De cara al futuro, Race to Zero for Universities and Colleges quiere fomentar una vida habitable planeta para las generaciones futuras. Con más financiación, podrían acelerar el cambio en países de escasos recursos y llegar a muchos más millones de estudiantes.

Las instituciones involucradas en la campaña localizan las acciones donde más importan, es decir, en los campus universitarios. Impulsa la transformación de los campus en laboratorios de clima y ODS. Los estudiantes que son los responsables políticos y líderes de acción del mañana reciben directrices para que las universidades preparen por sí mismas la hoja de ruta de la Neutralidad de Carbono.

En el año 2023 presenta la siguiente información a nivel global: 1215 Instituciones involucradas y 554 Instituciones comprometidas, lo que supone un total de 11.585.559 estudiantes representados.

De las 1.193 universidades y facultades que participan en la carrera, un número creciente ha establecido un objetivo neto cero, alcanzando un total del 97% de los miembros en 2023. El 22% de estos miembros también tiene un objetivo provisional. En lo que respecta a la divulgación de planes de transición, el 45% de estas instituciones han publicado planes de transición y el 47% está divulgando públicamente los avances.

#### 4.1.1 Evolución de los resultados de las universidades españolas en iniciativa mundial de los centros de Educación Superior sobre el estado de emergencia climática.

Si nos enfocamos en los datos de España los resultados en el año 2023 son los siguientes: 38 Instituciones involucradas y 3 Instituciones comprometidas, lo que supone 578.898 estudiantes representados.

En el año 2021 el número de instituciones involucradas en España era de 35. Lo que ha supuesto un aumento con respecto a las participantes actualmente.

#### 4.2. Resultados ranking THE en el año 2023

Una de las iniciativas que va adquiriendo una mayor repercusión e impacto en los últimos años es Times Higher Education. Es la organización responsable de elaborar los World University Rankings desde el año 2004. En el año 2019 se publicó el primer ranking donde participaron un total de 560 universidades de todo el mundo.

El último año publicado, hasta la fecha, es el de 2023. El número de universidades ascendió a 1.705, de las cuales 47 son españolas, de más de 115 países y regiones siendo su quinta

edición. La clasificación general está liderada por la Universidad Western Sydney de Australia por segundo año consecutivo. La Universidad de Manchester, en el Reino Unido, ocupa el segundo lugar, mientras que la Universidad Queen's, con sede en Canadá, ocupa el tercer lugar. La Universidad Española que obtiene una mejor puntuación en el Ranking es la Universidad Politécnica de Valencia en el puesto 83 del total).

En la siguiente tabla se puede ver una clasificación de las universidades españolas según el ranking THE en el año 2023.

**Tabla 1.**

*Clasificación de las universidades españolas según el ranking en 2023.*

Universidad	Mejores puntuaciones por ODS
University of Barcelona	9 16 11 17
University of Girona	5 4 11 17
University of Jaén	6 16 8 17
University of Murcia	8 15 3 17
Polytechnic University of Valencia	8 9 13 17
Rovira i Virgili University	4 16 7 17
University of Valencia	4 10 12 17
University of Vigo	4 9 7 17
University of A Coruña	4 15 5 17
Carlos III University of Madrid	16 5 7 17
IE University	8 10 5 17
University of Lleida	4 5 3 17
University of Málaga	8 9 4 17
Miguel Hernández University of Elche	8 9 4 17
Pompeu Fabra University	16 5 3 17
University of Alcalá	4 11 5 17
Autonomous University of Barcelona	3 10 5 17
University of Burgos	8 5 15 17
Comillas Pontifical University	8 7 13 17
Complutense University of Madrid	3 5 8 17
University of Granada	16 3 5 17
Jaume I University	16 5 7 17
Universitat Politècnica de Catalunya	13 7 16 17
Public University of Navarre	2 8 16 17
University of Salamanca	3 5 11 17
Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM)	4 3 8 17
ESIC University	8 5 4 17
University of León	16 5 1 17
National University of Distance Education (UNED)	16 8 5 17
University of Navarra	8 3 9 17
University Rey Juan Carlos	8 16 12 17
University of Santiago de Compostela	4 5 15 17
Technical University of Madrid	9 13 11 17
University of Valladolid	11 13 8 17
University of Vic – Central University of Catalonia	3 4 5 17
University of Zaragoza	9 3 8 17
University of Alicante	16 7 12 17
University of Almería	8 11 10 17
University of La Laguna	8 16 3 17
University of Oviedo	8 16 7 17
Universitat Ramon Llull	8 5 13 17
University of Seville	8 16 7 17
University of the Balearic Islands	4 5 3 17
European University of Madrid	3 10 16 17
Universidad Francisco de Vitoria	3 12 1 17
University of La Rioja	4 3 10 17
European University of Valencia	5 16 12 17

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ranking de Times Higher Education. (2023).

Como puede apreciarse de las 47 universidades la totalidad de ellas presentan resultados en el ODS 17, esto es debido a que por la propia metodología del ranking este ODS siempre se tiene en cuenta en el cálculo.

A continuación, se presentan los resultados por cada uno de los ODS, mostrando los datos de aquellos que han obtenido una mayor puntuación del conjunto de universidades españolas.

**Tabla 2.**

*Clasificación por ODS en las universidades españolas según el ranking en 2023.*

Nº universidades	ODS																
	17	8	4	5	7	11	13	16	3	9	10	2	6	12	1	14	15
47	47	22	15	21	9	7	6	18	16	8	6	1	1	5	2	0	4

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ranking de Times Higher Education. (2023).

Para ver mejor el peso de cada ODS calculamos el porcentaje con respecto al total, de esta manera podemos observar mejor que impacto tienen las cifras que presenta el número de veces que se repite cada uno de los ODS en el total de las universidades españolas.

**Tabla 3.**

*Clasificación por cada ODS (% con respecto al total) de las universidades españolas según el ranking en 2023.*

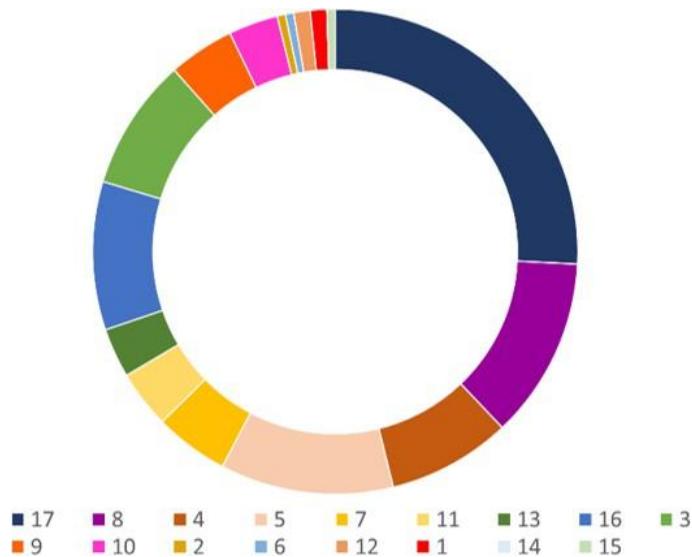
ODS	AÑO	2023	
		Nº universidades	%
		47	
	17	47	100,0
	8	22	46,8
	5	21	44,7
	16	18	38,3
	3	16	34,0
	4	15	31,9
	7	9	19,1
	9	8	17,0
	11	7	14,9
	13	6	12,8
	10	6	12,8
	12	5	10,6
	15	4	8,5
	1	2	4,3
	2	1	2,1
	6	1	2,1
	14	0	0,0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ranking de Times Higher Education. (2023).

El más valorado es el ODS 8 “Trabajo decente y crecimiento económico”, sin tener en cuenta el ODS 17, siendo 22 las universidades que han obtenido mayor puntuación en el mismo con un 46,8%. Seguido del ODS 5 “Igualdad de género” con 21 universidades, lo que supone el 44,7%. Sorprende que el ODS 4 “Educación de calidad” no esté entre los 5 mejor posicionados, utilizado por sólo 15 de las 47 universidades.

**Figura 3.**

*Representatividad de los ODS en 2023.*



Fuente. Elaboración propia a partir de los datos del Ranking de Times Higher Education. (2023).

#### 4.2.1. Evolución de los resultados de las universidades españolas en el ranking THE

Para conocer la implantación de la Agenda 2030 y los ODS en las universidades españolas podemos contrastar que ha sucedido con el ranking THE en los últimos cinco años.

**Tabla 4.**

*Comparativa de las universidades en el ranking THE en los últimos cinco años 2019 a 2023.*

AÑO	Nº universidades	ODS																
		17	8	4	5	7	11	13	16	3	9	10	2	6	12	1	14	15
23	47	47	22	15	21	9	7	6	18	16	8	6	1	1	5	2	0	4
22	41	41	17	18	17	4	6	6	17	11	7	5	1	5	4	2	2	1
21	38	38	14	13	11	11	10	10	10	10	5	5	4	4	4	1	1	1
20	32	32	13	12	15	8	6	7	8	12	5	6	1	1	2	0	0	0
19	20	20	6	12	13	0	4	3	5	4	3	7	0	0	3	0	0	0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ranking de Times Higher Education. (2019, 2020, 2021, 2022 y 2023).

Una vez más conocer el porcentaje con respecto al total de la representatividad de cada uno de los ODS en cada uno de los cinco años resulta interesante. A este dato se le añade el número de universidades participantes en cada edición del ranking.

**Tabla 5.**

*Comparativa de las universidades en el ranking THE en los últimos cinco años (% con respecto al total).*

AÑO	2023		2022		2021		2020		2019		
	Nº universidades	%									
ODS	17	47	100,0	41	100,0	38	100,0	32	100	20	100
	8	22	46,8	17	41,5	14	36,8	13	40,6	6	30
	4	15	31,9	18	43,9	13	34,2	12	37,5	12	60
	5	21	44,7	17	41,5	11	28,9	15	46,9	13	65,0
	7	9	19,1	4	9,8	11	28,9	8	25,0	0	0,0
	11	7	14,9	6	14,6	10	26,3	6	18,8	4	20,0
	13	6	12,8	6	14,6	10	26,3	7	21,9	3	15,0
	16	18	38,3	17	41,5	10	26,3	8	25,0	5	25,0
	3	16	34,0	11	26,8	10	26,3	12	37,5	4	20,0
	9	8	17,0	7	17,1	5	13,2	5	15,6	3	15,0
	10	6	12,8	5	12,2	5	13,2	6	18,8	7	35,0
	2	1	2,1	1	2,4	4	10,5	1	3,1	0	0,0
	6	1	2,1	5	12,2	4	10,5	1	3,1	0	0,0
	12	5	10,6	4	9,8	4	10,5	2	6,3	3	15,0
	1	2	4,3	2	4,9	1	2,6	0	0,0	0	0,0
	14	0	0,0	2	4,9	1	2,6	0	0,0	0	0,0
	15	4	8,5	1	2,4	1	2,6	0	0,0	0	0,0

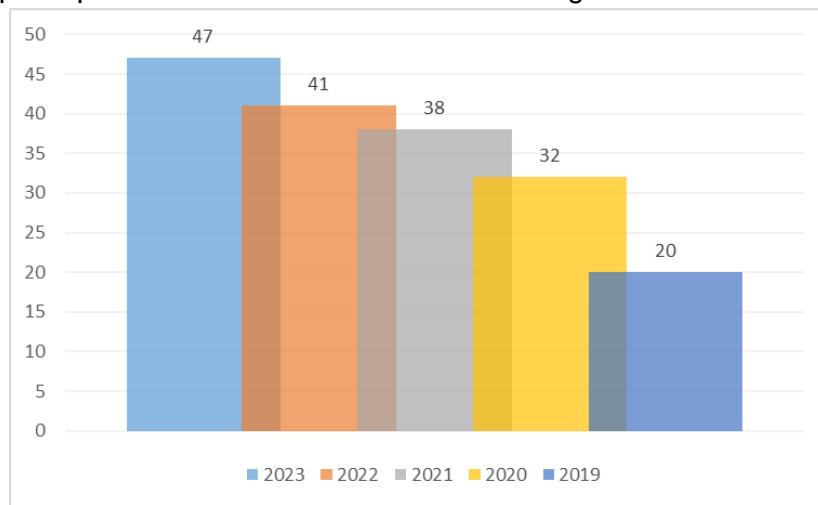
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ranking de Times Higher Education. (2019, 2020 y 2021).

En la comparativa entre los cinco períodos podemos observar cómo ha sido la evolución de la implantación de la Agenda 2030 y de los ODS, en los siguientes aspectos:

- En cuanto al número de participantes de las universidades españolas se ha incrementado. En el año 2019 participaron 20, en el año 2020 32 y en el último año un total de 47 universidades. Por lo que podemos afirmar que la incidencia de la COVID-19, tuvo su inicio en el año 2019 y se desarrolló durante el año 2020, no ha debilitado la participación de las universidades en este tipo de iniciativa ni reducido su compromiso con la Agenda 2030 y los ODS. En el año 2023, según el Sistema Universitario Español (SUE) eran 86 universidades las que tenían actividad, por lo que 47 supone que 54,7 % de participa en esta iniciativa en el año 2023, mientras que en el año 2019 participaban 20 de 83, el 24%. Es decir, un incremento del 30% en cuanto a participación.

**Figura 4.**

Evolución de participación de universidades en el ranking THE en los últimos cinco años.



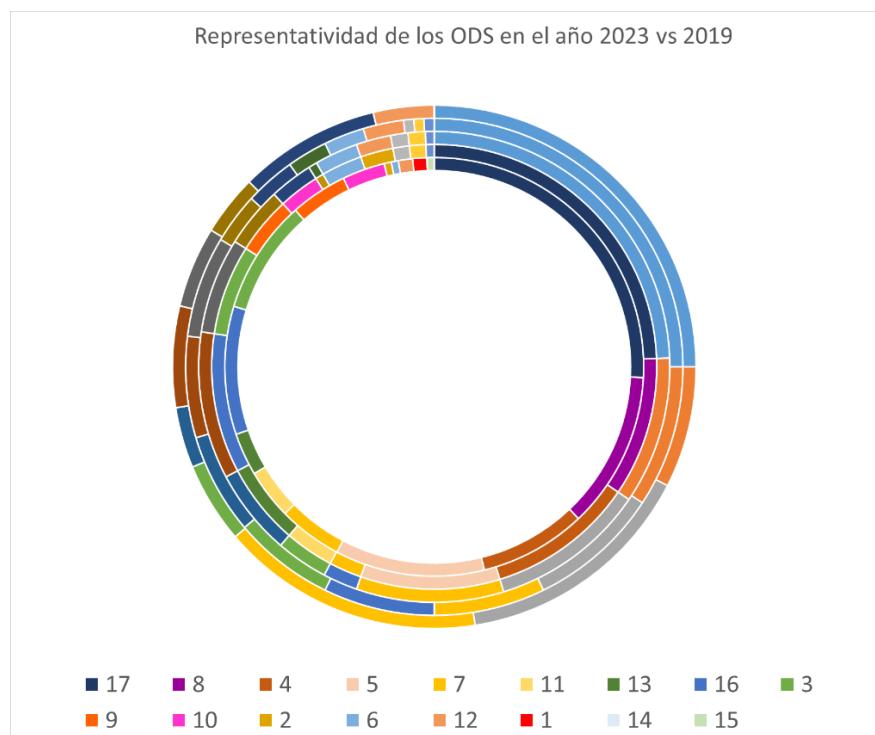
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ranking de Times Higher Education. (2019, 2020, 2021, 2022 y 2023).

- Lo que sí podemos apreciar en la evolución de los datos comparando por años es una reorganización en los ODS que tienen una puntuación más alta. Si analizamos los cuatro con mayor puntuación, por orden de puntuación, observamos como:
  - En el año 2019 eran los ODS 17, 5, 4 y el 10.
  - En el año 2020 eran los ODS 17, 5, 8, 4 y 3 con la misma participación.
  - En el año 2021 son los ODS 17, 8, 4, el 5 y 7 con la misma participación.
  - En el año 2022 son los ODS 17, 4, 8 - 5 y 16 con la misma participación y el 3.
  - En el año 2023 son los ODS 17, 8, 5 y 16.

A continuación, se presenta un gráfico donde se plasma de una forma más visual esta evolución en la puntuación por parte de cada universidad en cada uno de los ODS. En el círculo exterior está representada la información correspondiente al año 2023 y en el interior el año 2019 del Ranking.

**Figura 5.**

*Evolución de los ODS con mayor puntuación de las universidades españolas.*



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ranking de Times Higher Education. (2019, 2020, 2021, 2022 y 2023).

Los ODS que se han mantenido en las primeras posiciones, durante las cinco ediciones del ranking, son el ODS 17, recordamos su obligatoriedad y el ODS 5 “Igualdad de género”. Vemos como el ODS 4 “Educación de calidad”, pese a que se mantenía en las cuatro primeras ediciones, es en el año 2023 cuando desaparece entre las cuatro primeras posiciones, tenemos que irnos al puesto 6 de ese año para encontrarlo. El ODS 8 “Trabajo decente y crecimiento económico”, refuerza su aparición en las cuatro últimas ediciones.

## V. Conclusiones

Las Universidades, y en concreto las universidades españolas, tienen una posición determinante en la implementación de la Agenda 2030 y de los ODS. Esta posición estará marcada por una triple dimensión: en primer lugar, a través de la formación, en cuanto a competencias y conocimientos que trasmitan a sus estudiantes; en segundo lugar, la investigación, a través del conocimiento y la trasferencia de este a la sociedad. Y, en tercer lugar, como organizaciones alienando sus estrategias y gobernanza en la causa del desarrollo sostenible.

Las universidades, al igual que el resto de los agentes que se ven involucrados en este proceso de implantación, deben ser capaces de medir tanto los resultados como el impacto de las medidas y acciones que están desarrollando. Para ello, una herramienta clave son los

Rankin internacionales. Donde no sólo se puede medir la evolución de una institución, sino también poder comparar con el resto de las universidades.

Existen diferentes iniciativas, tanto a nivel nacional como internacional, que llevan años recopilando y publicando información en este sentido. Las universidades españolas han incrementado su presencia en este tipo de iniciativas en los últimos años, así como mejorado el posicionamiento a lo largo del tiempo.

Una de las iniciativas con más relevancia, y que ha sido analizada en este capítulo, es Times Higher Educación, la organización que elabora los World University Rankings. El último año publicado pertenece al año 2023. El número de universidades participantes ascendió a 1.705, de las cuales 47 son españolas.

En cuanto a los resultados y la evolución de participación de estas universidades, durante los últimos cinco años, destacamos los siguientes datos. El volumen de participación se ha incrementado, pasando de 20 en la primera edición de 2019, a 32 en el año 2020, a 38 en la edición del 2021 y a 47 en la última edición del 2023. Lo que ha supuesto un aumento considerable del número de instituciones españolas, si bien es cierto que queda trabajo por realizar. En el año 2023, según el Sistema Universitario Español (SUE) eran 86 universidades las que tenían actividad, por lo que 47 supone que 54,7 % de participa en esta iniciativa en el año 2023, mientras que en el año 2019 participaban 20 de 83, el 24%. Es decir, un incremento del 30% en cuanto a volumen de participación.

La representatividad en los ODS también ha ido modificándose con cada edición del ranking. Si analizamos los cinco con mayor puntuación, en cada edición, observamos como en el año 2019 eran los ODS 17, ODS 5, ODS 4 y el ODS 10 los que se situaban entre los cinco primeros puestos, es decir, un mayor número de universidades los elegían a la hora de desarrollar sus iniciativas. En el año 2020 fueron los ODS 17, ODS 5, el ODS 8 y los ODS 4 y 3 con la misma participación. En el año 2021 aparecieron en estas primeras posiciones el ODS 17, el ODS 8, el ODS 4 y los ODS 5 y 7 con la misma cifra de participación. En el año 2022 eran los ODS 17, el ODS 4, los ODS 8, 5 y 16 con la misma participación y el ODS 3. En la última edición, estas primeras cinco posiciones han sido ocupadas por el ODS 17, el ODS 8 que afianza su posicionamiento, el ODS 5 que ha estado presente en todas las ediciones y el ODS 16, que hasta la fecha no había aparecido entre los cinco primeros.

Los ODS 17 y ODS 5 “Igualdad de género” se han mantenido en estas primeras posiciones durante los cinco años analizados, recordamos la obligatoriedad para todas las universidades participantes de elegir el ODS 17. Por su parte el ODS 4 “Educación de calidad” ha desaparecido de las cinco primeras posiciones en la última edición, situándose en el puesto 6 de este año, pese a que se mantenía en las cuatro primeras ediciones. Sucede lo mismo, pero a la inversa con el ODS 8 “Trabajo decente y crecimiento económico”, no aparecía en la primera edición de 2019 pero refuerza su posicionamiento en las cuatro últimas ediciones.

Por tanto, podemos concluir con la siguiente afirmación, las universidades españolas están en el camino de la implantación de los ODS y la Agenda 2030, pero aún queda trabajo por realizar para conseguir tanto la mejora de los resultados individuales y por tanto del conjunto de universidades españolas, como del nivel de participación con respecto al total de universidades existentes.

## **VI. Referencias bibliográficas**

- Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S., & Fernández-Morilla, M. (2018). Implementing the sustainable development goals at University level. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(3), 473–497. <https://doi.org/10.1108/ijshe-05-2017-0069>
- Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Solís-Espallargas, C., & Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: A systematic review. *Environmental Education Research*, 28(11), 1585–1615. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2063798>
- Amaral, A. R., Rodrigues, E., Gaspar, A. R., & Gomes, Á. (2020). A review of empirical data of sustainability initiatives in university campus operations. *Journal of Cleaner Production*, 250, 119558. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119558>
- Asociación Internacional de Universidades (IAU). (2022). Global Survey on Higher Education and Research for Sustainable Development (HESD)
- Biancardi, A., Colasante, A., D'Adamo, I., Daraio, C., Gastaldi, M., & Uricchio, A. F. (2023). Strategies for developing sustainable communities in higher education institutions. *Scientific Reports*, 13(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-023-48021-8>
- Cantabria, U., & Losada Rodríguez, I. J. (2018). *El papel de la universidad en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)*. Editorial de la Universidad de Cantabria, D.L.
- CRUE. (2019). *Memoria de Acciones Crue en materia de Agenda 2030*. <https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/memoria-acciones-crue.pdf>
- CRUE. (2020). Propuesta de Acciones de sensibilización para la implementación de la Agenda 2030 e inquietudes de las universidades en relación con el cumplimiento de los ODS. [https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/informe\\_universidades\\_crue-agenda2030.pdf](https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/informe_universidades_crue-agenda2030.pdf)
- De la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentía, P., & De la Calle, C. (2018). Education for sustainable development: The role of the university in the 2030 agenda transformation and design of new learning environments Prisma Social. (Prisma Social).
- Fialho, I., Cid, M., & Coppi, M. (2023). Grounding and improving assessment in higher education: A way of promoting quality education. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1143356>
- Franco, I., Saito, O., Vaughter, P., Whereat, J., Kanie, N., & Takemoto, K. (2018). Higher education for sustainable development: Actioning the global goals in policy, curriculum and practice. *Sustainability Science*, 14(6), 1621–1642. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0628-4>
- Galán-Muros, V. (2023). *SET4HEI. Directrices Generales para la Implementación de la Sostenibilidad en Instituciones de Educación Superior*. UNESCO IESALC

García Caballero, S., & Herranz De La Casa, J. M. (2021). La agenda 2030 en las universidades españolas: La estrategia comunicativa de los objetivos de desarrollo sostenible Universidad de Huelva - UHU. Revista Iberoamericana de Economía Solidaria e Innovación Socioecológica, 4(1).

Handayani, E., Ira Hapsari, & Anggara, A. A. (2023). Does the implementation of SDGs improve the performance of universities? *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147- 4478), 12(4), 454–460. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i4.2599>

Instituto de Educación Superior de la UNESCO, Impacto Académico de las Naciones Unidas. iniciativa (UNAI). (2023). Directrices generales para la implementación de la sostenibilidad en instituciones de educación superior. IESALC. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387008\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387008_spa)

Leal Filho, W. (2021). Universities, Sustainability and Society: A SDGs Perspective. In L. Filho, S. A.L., B. Azeiteiro y R. Pretorius (Eds) *Universities, Sustainability and Society: Supporting the Implementation of the Sustainable Development Goals. World Sustainability Series*. Springer, [https://doi.org/10.1007/978-3-030-63399-8\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-030-63399-8_35)

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2024). Informe “Datos y cifras del sistema universitario español”. Publicación 2023-2024. Catálogo general de publicaciones de la Administración General del Estado. [https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2024/05/SIIU\\_DatosCifras2024.pdf](https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2024/05/SIIU_DatosCifras2024.pdf)

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2021). Directrices Generales de la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030. Archivo pdf [https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/Directrices\\_EDS.pdf](https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/Directrices_EDS.pdf)

Muñoz del Nogal, N. (2022). La Agenda 2030 y los ODS en el sistema universitario español, incidencia de la COVID-19 en los procesos de implantación. (pp. 132-156). En Desafíos de la economía ante la Covid-19: Globalización, políticas públicas y economía social. Tirant lo Blanch, 132-156.

Naciones Unidas. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023\\_Spanish](https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish)

Secretaría de Estado para la Agenda 2030 de España en colaboración con la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). (2020). Guía para la Localización de la Agenda 2030. Archivo pdf. [https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/Guia\\_para\\_Localizacion\\_de\\_la\\_Agenda\\_2030.pdf](https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/Guia_para_Localizacion_de_la_Agenda_2030.pdf)

Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaría General de Universidades. Ministerio de Universidades. (2023). Informe “Datos y cifras del Sistema Universitario Español “2022-2023.

THE Impact Rankings 2023: Methodology. (2023). Times Higher Education (THE). [Ranking de Impacto 2023 | Times Higher Education \(THE\)](#)

Vállez, M., Rey-Martin, C., & Guallar, J. (2023). Las universidades españolas ante la agenda 2030: Visibilidad web, planes estratégicos y producción científica. *Ibersid (Internet)*, 17, 93-102.

## **Capítulo 16. Habilidades y espíritu emprendedor en jóvenes universitarios ecuatorianos**

**Ing. Gladys Delina García Meythaler, Mgtr.**

Universidad Técnica de Ambato

**Lic. Wilson Edmundo Cisneros Basurto, Mgtr.**

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

**Lic. Lourdes Guadalupe Álvarez Proaño, Mgtr.**

Unidad Educativa Ana Páez

**Lic. María Martha Proaño Proaño, Mgtr.**

Unidad Educativa Ana Páez

**Lic. María Fernanda Chicaiza Moncayo, Mgtr.**

Unidad Educativa Ana Páez

### **I. Introducción**

El fomento de una cultura emprendedora en los jóvenes universitarios en Ecuador conlleva el fortalecimiento de habilidades y del espíritu emprendedor, entendiéndose como espíritu emprendedor, las actitudes positivas que le permiten a los seres humanos afrontar la vida, asumir riesgos, trabajar con otros de manera eficiente, para desarrollar la capacidad de gestionar nuevas empresas, nuevos emprendimientos. Identificar a los emprendedores, exige el conocimiento de las características particulares que poseen, aptitudes, rasgos, fortalezas y debilidades; atributos, valores, hábitos, para gestionar la puesta en marcha de iniciativas de negocio y nuevas empresas (Reyes y Molinero, 2022) dentro de un ecosistema emprendedor, donde se integran diferentes competencias y habilidades.

El espíritu emprendedor se define como la capacidad y disposición de un individuo para identificar oportunidades de negocio, asumir riesgos calculados, innovar y generar valor a través de la creación de nuevos proyectos o empresas (Hisrich et al., 2020). Las habilidades emprendedoras, por su parte, se refieren al conjunto de competencias necesarias para llevar a cabo con éxito un emprendimiento, como la creatividad, la toma de decisiones, la gestión de recursos y la resiliencia (Morris et al., 2021). En el caso de los jóvenes universitarios, su espíritu emprendedor suele estar influenciado por factores como su entorno académico, el acceso a redes de apoyo, programas de fomento al emprendimiento, y la cultura empresarial presente en su contexto socioeconómico (Fayolle y Gailly, 2019).

Una de las principales características del emprendimiento universitario es su carácter innovador. Según estudios recientes, los jóvenes emprendedores suelen estar motivados por el deseo de crear productos o servicios que resuelvan problemas sociales o que satisfagan necesidades emergentes del mercado (Solesvik, 2019). A esto se suma su disposición a utilizar tecnologías emergentes, lo que les permite diferenciarse en mercados competitivos. La digitalización es un aspecto fundamental que, junto a la mentalidad global, impulsa a los jóvenes emprendedores a buscar soluciones escalables y replicables a nivel internacional (Šebestová et al., 2022).

El caso de Ecuador presenta características específicas en cuanto al emprendimiento juvenil. Según el Global Entrepreneurship Monitor (GEM) 2022, Ecuador es uno de los países con

mayores tasas de emprendimiento juvenil en América Latina. Sin embargo, la mayoría de los emprendimientos son de subsistencia, es decir, nacen de la necesidad más que de la oportunidad. Esta realidad refleja un entorno donde el desempleo juvenil y las limitaciones económicas impulsan a los jóvenes a buscar alternativas en el autoempleo. Además, la falta de acceso a financiamiento y la burocracia representan barreras significativas para los jóvenes emprendedores en Ecuador (Aparicio et al., 2021). A pesar de estas dificultades, se ha observado una creciente participación de universidades en la promoción del emprendimiento, a través de la creación de centros de innovación y programas de incubación, aunque su alcance aún es limitado en muchas regiones del país (Paredes et al., 2023).

En términos de habilidades, los jóvenes ecuatorianos muestran una fuerte predisposición hacia la innovación social, buscando resolver problemas locales mediante soluciones sostenibles. No obstante, enfrentan desafíos en áreas como la gestión empresarial, la planificación financiera y la expansión de sus proyectos más allá de sus comunidades locales (Villacrés et al., 2020).

El espíritu emprendedor en jóvenes universitarios está moldeado por una combinación de factores académicos, sociales y económicos. Mientras que algunos autores destacan la importancia de un entorno académico favorable, otros subrayan el papel de las redes de apoyo y el acceso a capital. En el caso de Ecuador, el emprendimiento juvenil se enfrenta a desafíos estructurales, pero también revela un enorme potencial para la innovación social y la creación de valor. Fomentar un ecosistema más robusto y accesible para los jóvenes emprendedores ecuatorianos es clave para el desarrollo económico del país.

Rojas -Rojas et al., (2021), demostraron la estrecha relación entre el emprendimiento y el empoderamiento, una incidencia significativa entre ambos, por lo que se requiere, primeramente, conocer las características innatas, las aptitudes y actitudes que poseen los jóvenes para emprender; sus fortalezas y debilidades, para trabajar en ellas y formar las competencias necesarias para impulsar los emprendimientos con éxito y asertividad. En este sentido, el propósito fundamental del presente artículo, es caracterizar las habilidades y espíritu emprendedor de los jóvenes universitarios de la zona centro de Ecuador, tanto de Universidades públicas como privadas, a partir del estudio diagnóstico de sus actitudes y capacidades emprendedoras, como premisas fundamentales para enunciar un perfil emprendedor de jóvenes universitarios, desde una perspectiva multidimensional, donde se consideren las habilidades cognitivas, interpersonales y técnicas.

Tras el diagnóstico, se procedió a diseñar una propuesta para el fortalecimiento de las capacidades emprendedoras de los jóvenes universitarios, considerando las habilidades emprendedoras, enfocadas en sus capacidades personales y a las iniciativas de emprendimientos en aspectos emocionales, de organización, planificación, producción, comercialización y manejo de las finanzas e ingresos, además los aspectos determinantes del espíritu emprendedor desde factores internos y externos. Los factores internos, como motivaciones personales, que según Kuckertz et al., (2020), las motivaciones que impulsan a los jóvenes universitarios a emprender son variadas y pueden incluir desde el deseo de independencia financiera hasta la búsqueda de impacto social. Esta motivación intrínseca es un motor clave para la persistencia en el emprendimiento. Relacionada con la autoeficacia, considerándose la capacidad de los jóvenes para la gestión de nuevas ideas de negocio, así como su disposición para asumir riesgos y desafíos

(Zhao et al., 2020). Resiliencia, en la medida que el fracaso es una parte inherente del proceso emprendedor, y la capacidad de los jóvenes para recuperarse de estos fracasos es crucial. Fayolle y Gailly (2019) señalan que la resiliencia es una habilidad que se puede desarrollar a través de la experiencia y la formación en este ámbito, por lo que los procesos formativos son importantes en este proceso.

Con respecto a factores externos, se consideran factores que corresponden al entorno educativo, siendo las universidades muy representativas en el fomento del emprendimiento juvenil, proporcionando formación, recursos y redes de apoyo. Un estudio de Arranz et al., (2020) sugiere que las instituciones educativas que promueven una cultura emprendedora logran que sus estudiantes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos empresariales. Factores como redes de apoyo, tanto formales como informales, juegan un papel crítico en el éxito emprendedor. Solesvik (2019) destaca la importancia de los mentores, inversores y otras redes de contacto que facilitan el acceso a capital, conocimientos y recursos estratégicos. El acceso al financiamiento, si se tiene en cuenta que uno de los mayores obstáculos para los jóvenes emprendedores es la obtención de financiamiento. Según un informe de GEM (2022), los jóvenes tienden a depender de fuentes de financiamiento alternativas como el crowdfunding o inversiones ángeles, ya que el acceso a créditos bancarios es limitado.

Mediante una metodología cuantitativa, con alcance descriptivo y un diseño no experimental de corte transversal, se llevó a cabo el estudio diagnóstico en 122 jóvenes universitarios ecuatorianos, lo que permitió valorar su espíritu emprendedor y habilidades para gestionar emprendimientos, con respecto a los indicadores analizados en el cuestionario, para conocer con mayor profundidad, las actitudes, capacidades, características innatas, fortalezas y debilidades, individuales y del grupo. Con base en los hallazgos encontrados, se establecieron las dimensiones que integran la propuesta de perfil emprendedor de jóvenes universitarios, si se considera que la preparación, formación y capacitación les permitirá fortalecer sus aptitudes, actitudes y competencias para impulsar y dar continuidad a sus emprendimientos en el tiempo, consolidarlos y crecer constantemente. El perfil emprendedor conforme a un enfoque multidimensional, las características personales, actitudes, las motivaciones, los factores clave de éxito y los desafíos del entorno (GEM, 2022) teniendo como factores determinantes, la percepción emprendedora y orientación; autoeficacia; intención emprendedora, aprobación social y ecosistema Emprendedor Universitario.

La formación de capacidades emprendedoras en torno a los aspectos claves que implica emprender, manejar un negocio e innovar para su sostenibilidad, resulta de interés para los jóvenes universitarios, que al encontrarse en un momento de sus vidas, en el cual tienen una alta motivación por adquirir nuevos conocimientos, habilidades, competencias emprendedoras desde nuevos enfoques y perspectivas metodológicas que deben ser consideradas en el modelo de formación de las Universidades y en la educación no formal, siendo indispensable su formación y educación continua (Caldera et al., 2022).

Por tanto, afirman Adeel et al., (2023), que la educación en el ámbito de los emprendimientos influye directamente en la adquisición de habilidades, actitudes, competencias para detectar oportunidades, alinear sus motivaciones hacia la gestión de un nuevo negocio que garantice una fuente de ingresos estable. En este sentido, resulta necesario profundizar en los principales aspectos que caracterizan el desarrollo de emprendimientos, que conforme con

Rubio-Rodríguez et al., (2020), son nueve valores imprescindibles en un individuo con energía emprendedora, como la creatividad en la medida que los jóvenes deben poder resolver problemas, de ser innovador y crear, desde la manera en que aprende e incentiva a su mente a generar nuevas ideas; autonomía, confianza en uno mismo, tenacidad, sentido de la responsabilidad, capacidad para asumir riesgos, liderazgo, espíritu de equipo y solidaridad. Es por ello, que, para fortalecer el emprendimiento en jóvenes universitarios, se debe tomar como referencia, el estudio de sus habilidades y espíritu emprendedor que permita identificar sus fortalezas y debilidades, a su vez, enunciar y determinar el perfil emprendedor que se ajusta a sus condiciones, necesidades y requerimientos.

## **II. Principales antecedentes**

En la Universidad del Estado de Hidalgo, España, se realizó una investigación por Hernández-Ambris y Hernández-Veleros (2022) cuyo propósito fue analizar cómo se caracteriza el espíritu emprendedor en estudiantes de una universidad pública en la ciudad de Pachuca de Soto, Hgo., e identificar el nivel de espíritu emprendedor de estos. El diseño metodológico se caracterizó por ser cuantitativo y transversal. Se eligió como instrumento de recolección de datos, la escala de Ylmaz y Sünbül (2008) para medir niveles de espíritu emprendedor. El grupo experimental, se caracterizó por tener altos niveles de seguridad y autoconfianza, orientación al control y liderazgo, así como bajos niveles de determinación. En el grupo de control, existe alta determinación y gran capacidad para detectar oportunidades y bajo liderazgo y autoconfianza, características que sobresalen en el grupo emprendedor. Por ello, aseveran que, para fundamentar acciones y condiciones que favorezcan esta actividad, resulta necesario conocer e impulsar el espíritu emprendedor, el cual permite generar progreso y promueve en el emprendedor capacidades para razonar, pensar y actuar para poder buscar nuevas oportunidades de negocio y promover nuevos productos y servicios (Meneses Quelal, 2021).

El perfil emprendedor de los jóvenes universitarios requiere identificar y descubrir sus capacidades para tales propósitos, sus actitudes y habilidades para la innovación y la creatividad; los factores limitantes que impiden su desenvolvimiento como factores asociados a la formación y capacitación. Este estudio piloto, transversal pretende contribuir al fortalecimiento del empoderamiento en los jóvenes para que las Universidades puedan tomar decisiones y apuntar a su formación integral; por lo que se deben desarrollar competencias y actitudes que despierten e incentiven el espíritu emprendedor (Sánchez et al., 2016).

Un estudio llevado a cabo por Romero-Parra, Romero-Chacín y Barboza-Arenas (2022), en Perú, corrobora las ideas antes expuestas con respecto a la relación entre el perfil y la visión emprendedora de los estudiantes universitarios. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo con alcance descriptivo correlacional, la muestra estuvo representada por 135 estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias de la empresa del Programa de Estudio Administración y Recursos Humanos de la Universidad Continental en el ciclo académico 2022-2022. Se obtuvo un coeficiente de correlación de Pearson de 0,78 lo que indica que existe una correlación positiva entre las variables del estudio, como el perfil emprendedor y la visión emprendedora de estudiantes universitarios, evidenciando que los emprendedores se conciben como personas creadoras de oportunidades, que llega a formar una cultura emprendedora, con la adquisición de habilidades y destrezas que le permitirán alcanzar el éxito, como la creatividad, autonomía, confianza en sí mismo, tenacidad, sentido

de la responsabilidad, liderazgo, capacidad para asumir riesgos, espíritu en equipo y solidaridad; que se relaciona con una visión de emprendedor en la medida que esta visión define a dónde se quiere llegar, metas y objetivos a alcanzar; por lo que se debe lograr que el emprendedor mediante el compromiso de visión, tenga presente los aspectos referidos a la predicción, la previsión y el presentir.

El estudio evidencia que, en los jóvenes universitarios, el liderazgo, la tenacidad son determinantes; existe una correlación positiva perfecta entre la autoconfianza y el presentir, así como también entre el liderazgo y la predicción, para promover el crecimiento sostenible, la equidad de género, así como el bienestar social, siendo indispensable fortalecer capacidades a través de la capacitación y desarrollo de habilidades, que mejoren los conocimientos técnicos y empresariales de estos grupos, para que gestionen con calidad sus emprendimientos, sus ideas las materialicen y puedan alcanzar sus propósitos (Sánchez et al., 2016).

Lo antes expuesto, permite aseverar la importancia de fomentar el espíritu emprendedor para impulsar iniciativas de negocio en los jóvenes universitarios, desde la innovación y el desarrollo para generar fuentes de empleo con equidad de género; garantizar nuevas oportunidades, trabajo en equipo y la posibilidad de emprender a partir del trabajo cooperativo, que además permita a los jóvenes tener fuentes de ingreso al culminar los estudios. Es por ello, que se requiere fortalecer las capacidades emprendedoras en las Asociaciones; convertir las capacidades en funcionalidades para un éxito mayor en los procesos que lleven a cabo dichas organizaciones (Porozo, 2022).

En Ecuador, se reconoce la necesidad de abordar el tema de las capacidades y habilidades emprendedoras de futuros egresados de la Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Técnica de Machala por Barragán et al., (2022), corroborando que la Universidad se ha convertido en una de las instituciones más importante para impulsar el emprendimiento, formando profesionales con competencias cognitivas y que confíen en sus capacidades para la creación de emprendimientos innovadores; además aseveran que una persona con espíritu emprendedor cuenta con un conjunto de valores, actitudes, deseos de superación y facilidad para identificar oportunidades al momento de la generación de un proyecto o idea de negocio, confiando plenamente en la innovadora idea propuesta mediante el compromiso, la constancia y la perseverancia. Establecen que un emprendedor se forma a partir de habilidades y destrezas, y consideran que la principal competencia de un emprendedor es la aspiración emprendedora, misma que ayuda a evaluar el entorno cambiante al que se enfrentará con su idea de negocio, y demás habilidades y atributos tales como el liderazgo, la creatividad, capacidad de trabajo en equipo, pensamiento estratégico, la tolerancia a la incertidumbre, entre otras.

En base a los resultados obtenidos en donde se hizo el respectivo análisis y evaluación del desarrollo de las capacidades y habilidades emprendedoras de los futuros egresados (estudiantes de último nivel académico) de las carreras que conforman la Facultad de Ciencias empresariales, mencionado antes, se concluye que la mayoría de estos, exactamente el 97,4%, sí tienen iniciativa por convertirse en emprendedores y tan solo el 2,6% no. Esto demuestra, que los futuros egresados se sienten en la capacidad de no solo enfrentarse al mundo laboral, sino también de convertirse en aquellos agentes generadores de empleo. Se constató mediante una tabla cruzada, la relación de la variable Carrera

Profesional y la variable Formación académica requerida para emprender, en donde más del 50% de los estudiantes de las carreras pertenecientes a la Facultad de Ciencias Empresariales (Administración de Empresas, Contabilidad y Auditoría, Comercio Internacional, Mercadotecnia, Turismo y Economía), aseguran que la formación académica obtenida en la Universidad (formación requerida para emprender) ha sido determinante en la formación de capacidades y habilidades emprendedoras.

Estos resultados coinciden con los resultados de una encuesta realizada a 500 estudiantes de manera aleatoria en la Universidad de Guayaquil, donde se verificó que las acciones emprendedoras de los estudiantes están basadas en factores como: la actitud hacia el emprendimiento que involucra la valoración afectiva y evaluativa, la autoeficacia que representa la capacidad de reconocer oportunidades, tener habilidades emprendedoras, y aprender a conformar equipos de trabajos, y a su vez, elaborar planes de negocio, mismas que son estimuladas por parte de la institución (Acosta-Véliz, Villacís-Aveiga & Jiménez-Cercado, 2017).

La sistematización de antecedentes, posibilita afirmar que aún son escasos los estudios que se enfocan a valorar, caracterizar y determinar las habilidades y espíritu emprendedor en estudiantes universitarios ecuatorianos, sobre todo en la región central del país, en la medida que los estudios se han realizado en universidades de la región costa del país; en el caso de Ecuador, se requieren nuevas iniciativas que aborden el estudio y análisis de las habilidades de emprendimiento en los jóvenes para su fortalecimiento y desarrollo a futuro. Los estudios coinciden, además, en la necesidad indispensable de promover procesos de formación y capacitación dirigido a los jóvenes desde la formación académica en la educación superior, para su empoderamiento, desempeño exitoso y crecimiento de emprendimientos a través de la asociatividad o de manera individual. Se requiere potenciar los emprendimientos juveniles para potenciar a su vez, el desarrollo empresarial (Rojas-Rojas et al., 2021), a través de espacios de formación, participación y preparación, para fortalecer sus habilidades y conocimientos en la gestión de proyectos, emprendimientos que garanticen un desarrollo sostenible y que contribuyan al fortalecimiento del desarrollo económico y social, desde múltiples dimensiones.

Del mismo modo, los hallazgos en lo que concierne al desarrollo de habilidades emprendedoras, determinan que se requieren analizar las habilidades en cada una de sus tipologías y características considerando que existen diversas habilidades que deben ser adquiridas por los emprendedores jóvenes (Paredes et al., 2023).

## **2.1. Habilidades emprendedoras en jóvenes universitarios en Ecuador**

El emprendimiento no solo implica una predisposición a asumir riesgos o a innovar, sino que también requiere de un conjunto específico de habilidades que abarcan áreas cognitivas, interpersonales y técnicas. En cuanto a las habilidades cognitivas, se considera la creatividad, en la medida que los jóvenes emprendedores universitarios destacan por su capacidad para generar ideas innovadoras y soluciones disruptivas a problemas complejos (Martínez y Medina, 2020). La creatividad está estrechamente vinculada con el pensamiento crítico y la capacidad de identificar oportunidades en contextos inciertos.

Pensamiento crítico y resolución de problemas, si se considera que los emprendedores deben ser capaces de evaluar la viabilidad de sus ideas y anticipar obstáculos. Según Fayolle y Gailly (2019), la capacidad de resolver problemas complejos se refuerza en entornos universitarios que fomentan el aprendizaje activo y la innovación.

En cuanto a las habilidades interpersonales, se considera el liderazgo, habilidad esencial para guiar equipos de trabajo y gestionar recursos humanos. Solesvik (2019) argumenta que el liderazgo emprendedor en jóvenes universitarios suele ser colaborativo, lo que fomenta la co-creación de ideas y la inclusión de diversas perspectivas. El trabajo en equipo, los jóvenes emprendedores necesitan trabajar eficazmente en equipos multidisciplinarios. Según Ratten (2021), esta habilidad se desarrolla en gran medida en entornos universitarios que promueven el trabajo colaborativo y la interacción entre diferentes áreas del conocimiento. La comunicación, como la capacidad de comunicar ideas de manera clara y persuasiva es fundamental para captar inversores, socios y clientes. Esta habilidad es clave en el emprendimiento universitario, especialmente en etapas iniciales donde la persuasión y la claridad de visión son determinantes para obtener apoyo financiero y estratégico (Morris et al., 2021).

Habilidades técnicas, como la gestión empresarial, si se tiene en cuenta que, aunque muchos jóvenes universitarios poseen grandes ideas, la gestión efectiva de un negocio requiere habilidades técnicas en áreas como la contabilidad, la planificación estratégica y la gestión de recursos humanos (Huarng et al., 2021). Estas habilidades se suelen desarrollar a través de programas educativos específicos en administración de empresas o mediante la experiencia práctica en incubadoras de empresas.

Planificación financiera, el manejo adecuado de los recursos financieros es una habilidad crucial. Según un estudio de Villacrés et al., (2020), uno de los principales desafíos para los jóvenes emprendedores ecuatorianos es la falta de conocimiento en gestión financiera, lo que a menudo limita el crecimiento de sus proyectos. Uso de tecnologías digitales, en cuanto los jóvenes universitarios tienden a estar inmersos en entornos altamente digitalizados, lo que les permite aprovechar herramientas tecnológicas para crear empresas más ágiles y escalables. La habilidad de usar estas tecnologías de manera efectiva se ha vuelto fundamental en un mundo empresarial globalizado y competitivo (Šebestová et al., 2022).

El análisis de las habilidades y el espíritu emprendedor de los jóvenes universitarios muestra que el éxito en el emprendimiento depende de una combinación de factores, que incluyen no solo la formación académica, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas, interpersonales y técnicas. La educación superior desempeña un papel clave en este proceso, proporcionando a los estudiantes un entorno donde pueden experimentar, aprender y desarrollar las competencias necesarias para enfrentar los desafíos empresariales del mundo moderno.

El espíritu emprendedor se define como un conjunto de actitudes, comportamientos y habilidades que permiten identificar oportunidades y asumir riesgos con el fin de crear valor económico y social (Guzmán y Kacperczyk, 2019). En el contexto universitario, este concepto es relevante porque los jóvenes se encuentran en una fase crítica de formación personal y profesional, en la cual la adquisición de competencias emprendedoras puede determinar su éxito futuro, ya sea como fundadores de empresas o como empleados que aporten una mentalidad innovadora en sus puestos de trabajo (Martínez et al., 2020).

El espíritu emprendedor también tiene una dimensión social que implica la capacidad de influir positivamente en el entorno, resolviendo problemas comunitarios y promoviendo el bienestar social. En Ecuador, esto es particularmente importante debido a las desigualdades económicas y la necesidad de soluciones innovadoras en sectores como la agricultura, el turismo y la tecnología (Villacís y Carrillo, 2019). Por tanto, las universidades tienen un rol fundamental en fomentar este tipo de mentalidad entre sus estudiantes.

El perfil del joven emprendedor ecuatoriano refleja tanto el contexto socioeconómico del país como las particularidades de su entorno educativo. Según el informe del Global Entrepreneurship Monitor (GEM) para Ecuador, el 29,6% de los emprendedores ecuatorianos tienen entre 18 y 34 años, lo que muestra una significativa participación de los jóvenes en actividades empresariales (GEM Ecuador, 2020). Sin embargo, estos emprendedores enfrentan desafíos como la falta de financiamiento, la burocracia y un acceso limitado a mercados internacionales (Villacís y Carrillo, 2019). El análisis de las habilidades y el espíritu emprendedor en los jóvenes universitarios ecuatorianos revela la importancia de un enfoque integral que abarque tanto las competencias cognitivas, interpersonales y técnicas, como el desarrollo de un entorno universitario propicio. Aunque Ecuador enfrenta retos estructurales que limitan las oportunidades para los jóvenes emprendedores, el fortalecimiento de las capacidades educativas y el apoyo institucional pueden impulsar significativamente la capacidad emprendedora de los estudiantes, permitiéndoles transformar ideas innovadoras en proyectos empresariales sostenibles.

### **III. Objetivos**

El objetivo general del presente estudio es identificar las habilidades y espíritu emprendedor de los jóvenes universitarios de la zona central del Ecuador en el período 2023 – 2024.

Los objetivos específicos:

- Determinar los principales aportes teóricos y antecedentes relacionados con la temática investigativa, para la caracterización de las habilidades desde sus diferentes clasificaciones y los aspectos que caracterizan al espíritu emprendedor de los jóvenes universitarios.
- Caracterizar las principales fortalezas y debilidades de los jóvenes universitarios en relación a sus habilidades emprendedoras a partir de los resultados obtenidos en el estudio diagnóstico.
- Proponer un perfil emprendedor del joven universitario ecuatoriano, acordes a las necesidades detectadas que posibilite el fortalecimiento de sus habilidades y espíritu emprendedor.

#### **3.1. Fases de la investigación. Propuesta metodológica**

El proyecto se llevó a cabo en tres fases de actuación que se corresponden con los tres resultados intelectuales generados y que se detallan a continuación.

### *3.1.1. Fase 1. Fundamentación teórica conceptual y valoración de antecedentes*

En esta fase, se abordaron los principales aportes teóricos y antecedentes relacionados con la temática investigativa, para la caracterización de sus categorías fundamentales y la valoración de las habilidades y formación de emprendedores; los aspectos claves que se han discutido en los últimos años sobre habilidades y espíritu emprendedor en jóvenes universitarios.

### *3.1.2. Fase 2. Estudio diagnóstico evaluativo de las habilidades emprendedoras de los jóvenes universitarios y de su espíritu emprendedor*

Se aplicó un cuestionario que permitió identificar las habilidades y espíritu emprendedor de los jóvenes universitarios, como premisas para caracterizar las principales fortalezas y debilidades que poseen, así como para llevar a cabo una propuesta del perfil emprendedor de los jóvenes universitarios ecuatorianos.

### *3.1.3 Fase 3. Perfil emprendedor del joven universitario ecuatoriano, acordes a las necesidades detectadas que posibilite el fortalecimiento de sus habilidades y espíritu emprendedor*

Esta tercera fase se centró en la propuesta de Lineamientos metodológicos acordes a las necesidades detectadas en las habilidades emprendedoras, para fomentar capacidades emprendedoras en los jóvenes.

## **IV. Análisis e interpretación de Resultados**

El trabajo con 122 jóvenes representantes de las Universidades de la zona centro del país: Universidad Central del Ecuador, Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE y Universidad Técnica de Ambato, ha permitido la identificación de sus habilidades y capacidades emprendedoras, como premisas para caracterizar las principales fortalezas y debilidades que poseen, así como para determinar los lineamientos del perfil del emprendedor universitario. Además, constituyó el punto de partida para continuar realizando estudios similares en otras muestras representativas que permitan conocer las habilidades y el espíritu emprendedor que poseen los jóvenes, para la futura toma de decisiones.

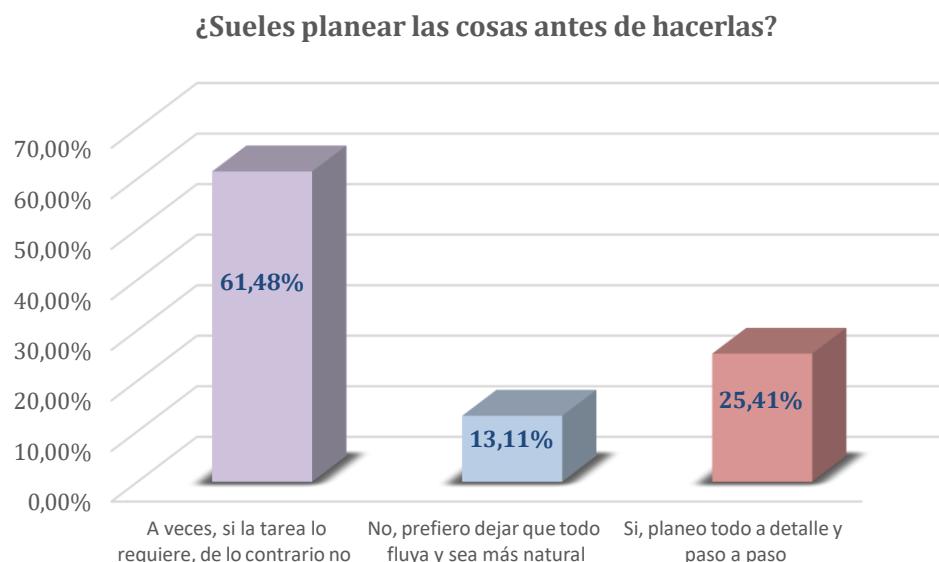
La investigación se sustenta en la encuesta aplicada a los estudiantes universitarios. En el estudio de campo, se ha podido constatar, que el pensar como emprendedor incluye la capacidad de ser creativo, proponer soluciones innovadoras, recopilar datos para tomar decisiones, evaluar opciones desde diferentes perspectivas, trabajar en equipo y asumir riesgos. Los estudiantes en su mayoría, afirman que la creación de valor, la colaboración, la resiliencia y un proceso impulsado por el descubrimiento, son principios comunes del pensamiento emprendedor; asimismo, la resolución de problemas, la tolerancia a la ambigüedad, fallar, la empatía, la creatividad con recursos limitados, responder a la crítica y el trabajo en equipo son habilidades del pensamiento emprendedor.

La encuesta fue aplicada a 122 estudiantes, donde el 57% de la población pertenece al género femenino, en tanto que el 43% corresponde al género masculino, mayormente en el rango de edad de 18 a 22 años que representan el 47.59%, mientras que los estudiantes de 23 a 25 años representan el 28% y los mayores de 25 años, el 24.41%. El 84% de los encuestados está dispuesto o interesado en sacar adelante una idea de negocio, lo cual evidencia la preponderante motivación e interés por emprender, mientras que un 16% de la población no le interesa. No obstante, es evidente la importancia de determinar sus habilidades y espíritu emprendedor, como premisas para fortalecer su formación como emprendedores; solo el 27%, ya poseen diversas experiencias en cuanto a la gestión de pequeños emprendimientos, por lo que consideran que necesitan conocer más de sus habilidades, para tomar decisiones en cuanto al perfeccionamiento de sus actitudes y aptitudes para emprender nuevos negocios, capacitarse y crecer como emprendedores.

El 58% pertenece a carreras técnicas mientras el 42% restante, pertenece a carreras administrativas, jurídicas y sociales. El 62% se encuentra en Octavo Nivel de sus carreras y el 38% restante, en Noveno Nivel, por lo que consideran en su gran mayoría, que el pensum académico constituye un factor determinante en el proceso de adquisición y fortalecimiento del pensamiento emprendedor y la decisión de emprender, fortaleciendo la motivación y el deseo de realizar actividades de emprendimiento, en donde elementos como la preparación y la confianza necesaria para alcanzar el éxito en dichas actividades, resultan clave dentro fortalecimiento del perfil emprendedor, a criterio de más del 80% de estudiantes.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la encuesta son los siguientes:

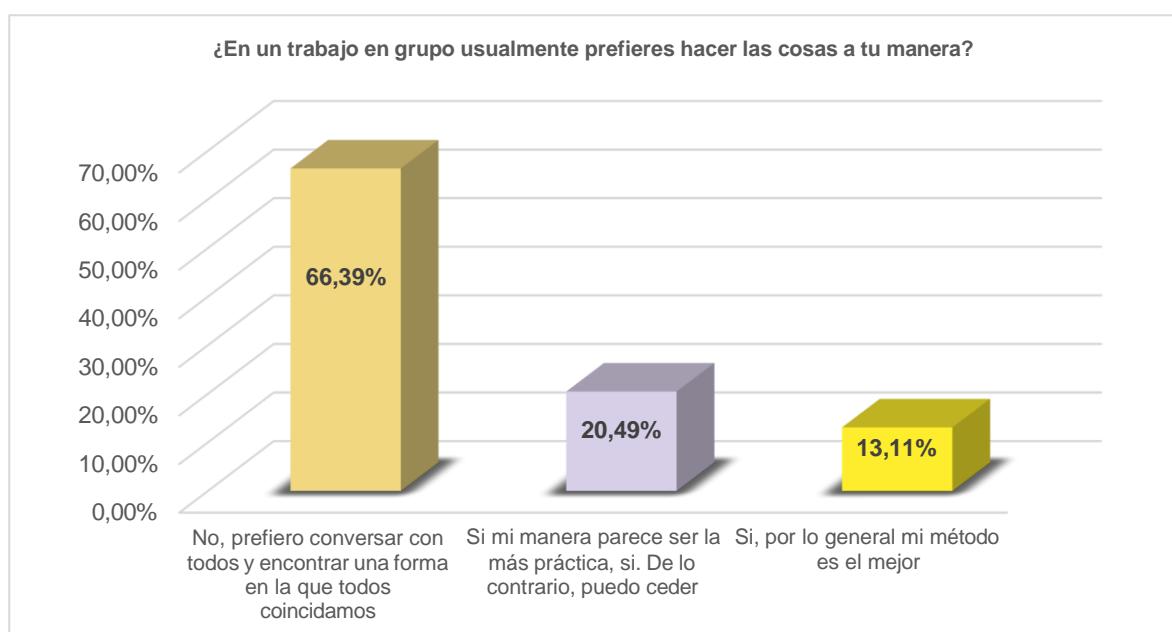
**Figura 1.**  
*Habilidad de planificación.*



Fuente: elaboración propia. Investigación de campo, jóvenes universitarios ecuatorianos.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que los estudiantes parcialmente poseen habilidades para planificación de tareas, si se considera que solo el 25.41% afirma que siempre planea todo lo que hace con detenimiento y precisión, mientras que el 61.48%, solo

a veces cuando la tarea lo requiere, planifica las cosas antes de hacerlas, por lo que resulta un aspecto significativo el potenciar sus actitudes para planificar acciones, que se conviertan en emprendedores con visión, estructura y planificación; para que puedan crear nuevos negocios de manera organizada y planificada. Por otro lado, el 13.11% prefiere que las cosas fluyan de manera natural, sin una planificación previa, evidenciando que existen aspectos favorables, aunque es un hecho latente, que se requieren acciones estratégicas para la formación de los jóvenes emprendedores en principios de planificación estratégica, que les permita actuar adecuadamente ante las oportunidades, asumir riesgos, estar motivados y crear valor. El hecho de desarrollar y adquirir habilidades emprendedoras como capacidad para alcanzar metas, iniciativa y responsabilidad, capacidad para la resolución de problemas, requiere también de la capacidad para planificar y organizar las acciones antes de ejecutarlas.

**Figura 2.***Trabajo en equipo.*

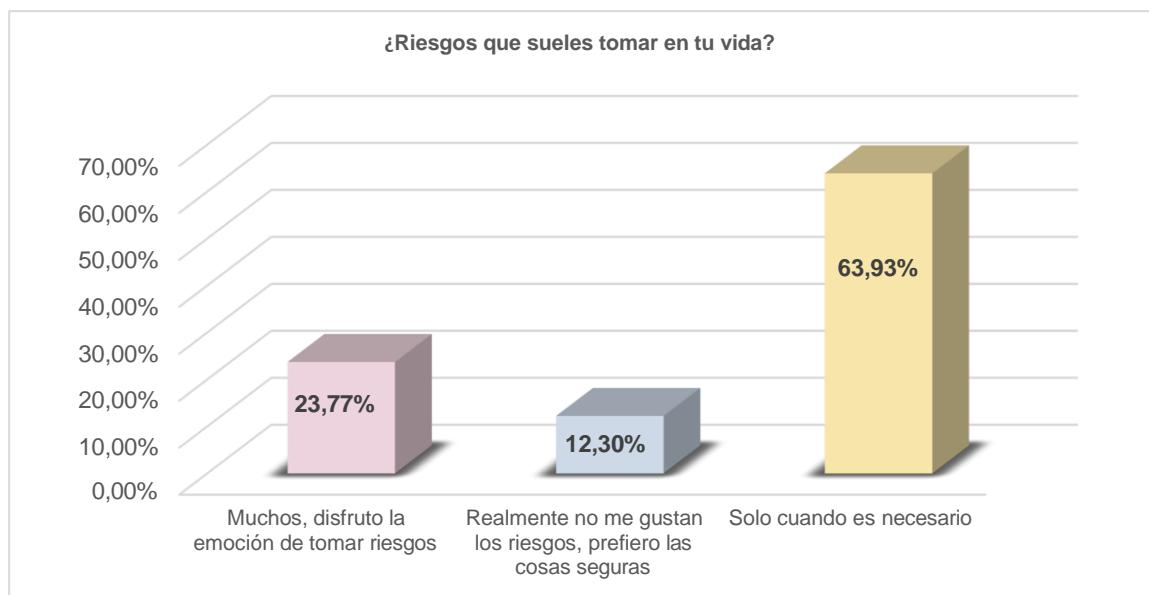
Fuente: elaboración propia Investigación de campo, jóvenes universitarios ecuatorianos.

Del total de personas encuestadas, el 66.39% posee la habilidad de negociación, mediación de grupos y trabajo en equipo, siendo un aspecto favorable en la muestra de jóvenes universitarios, en la medida que consideran que buscan consenso en el trabajo en equipo; la búsqueda de soluciones y alternativas que representen a la mayoría, mientras que el 20.49% prefiere hacer las cosas a su manera cuando considera adecuada su propuesta y ceder cuando la de los demás resulta más favorable; el 13.11% considera que por lo general, sus propuestas son las mejores alternativas para el grupo.

Sin dudas, se deben fortalecer las actitudes y competencias como líderes, en la medida que constituye un factor determinante para la generación de emprendimientos la formación y adquisición de habilidades para el trabajo en equipo, que implica asumir un liderazgo transformacional, democrático que permite el manejo adecuado y la solución de conflictos; la toma de decisiones, escucha activa, comunicación efectiva, creando un entorno propicio para el crecimiento y la resiliencia en el entorno empresarial. El emprendedor que promueve el trabajo en equipo logra que cada miembro asuma un sentido de responsabilidad compartida,

lo que contribuye a una mayor motivación y disposición para alcanzar metas. Esto también puede aumentar la retención de talento y la satisfacción laboral dentro de la empresa. La colaboración permite compartir las cargas emocionales y los riesgos, lo que reduce la presión sobre el emprendedor y facilita una mejor gestión de situaciones difíciles. Para un emprendedor, aprender a delegar y coordinar tareas es fundamental para evitar la sobrecarga de trabajo y asegurar que las actividades clave se ejecuten correctamente.

**Figura 3.**  
*Asumir riesgos.*



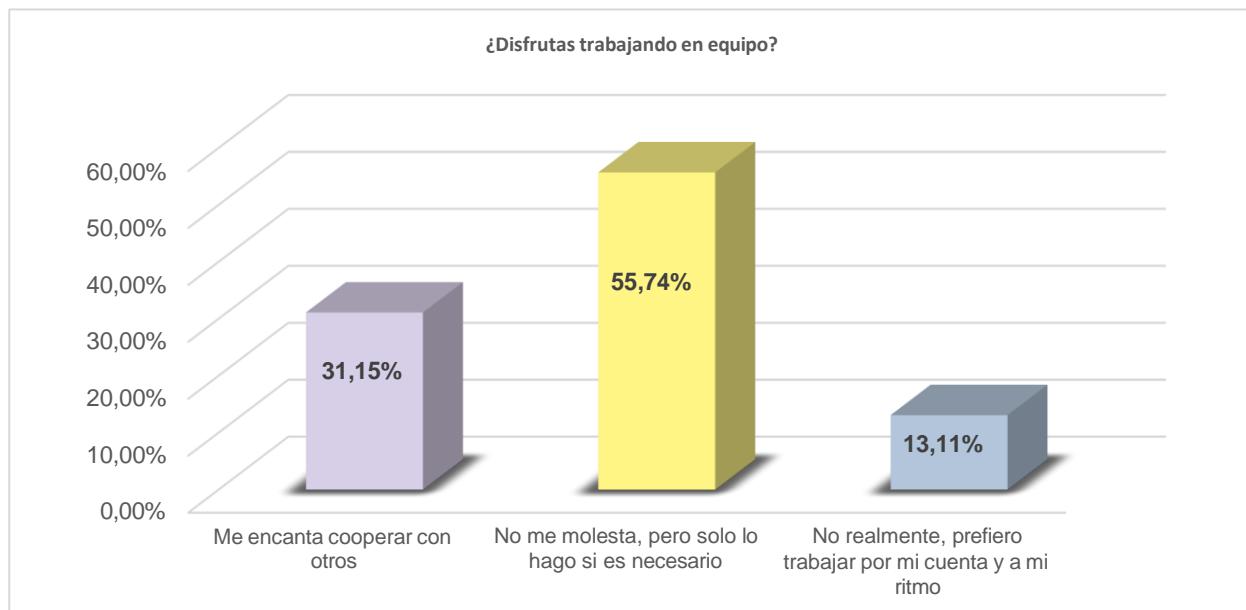
Fuente: elaboración propia. Investigación de campo, jóvenes universitarios ecuatorianos.

La habilidad de asumir riesgos es una de las competencias más importantes que cualquier emprendedor debe desarrollar. El riesgo está inherentemente ligado a la creación y el crecimiento de un negocio, ya que el emprendimiento implica la constante toma de decisiones en entornos inciertos. Los jóvenes universitarios reconocen, en la mayoría de los casos, que asumen riesgos solo cuando es necesario, de acuerdo al criterio del 63.93% de encuestadas, mientras que el 23.77% afirma que asume muchos riesgos, disfrutando la emoción de tomar riesgos y el 12.30% restante, afirma que no le gustan los riesgos, que prefiere las cosas seguras, representando un porcentaje mínimo. Sin dudas, se debe fortalecer en los jóvenes su capacidad y competencia para que puedan asumir retos, nuevos desafíos y riesgos que le permitan explorar nuevas ideas, productos o servicios que aún no existen en el mercado. Esto les permite diferenciarse de la competencia y, en muchos casos, revolucionar su industria. Sin la capacidad de asumir riesgos, los emprendedores tienden a quedarse en su zona de confort, limitando su potencial de crecimiento y diferenciación.

Para un emprendedor, la habilidad de asumir riesgos es indispensable porque permite innovar, aprovechar oportunidades, adaptarse al cambio y crecer de manera sostenida. No se trata de tomar decisiones imprudentes, sino de evaluar cuidadosamente el panorama y estar dispuesto a actuar con la información disponible. Los emprendedores que asumen riesgos bien calculados son los que crean empresas exitosas, lideran en sus industrias y logran un impacto significativo en el mercado. Los emprendedores que saben tomar riesgos están más cómodos con el cambio y se vuelven más resilientes ante desafíos inesperados.

**Figura 4.**

*Preferencia por el trabajo en equipo.*

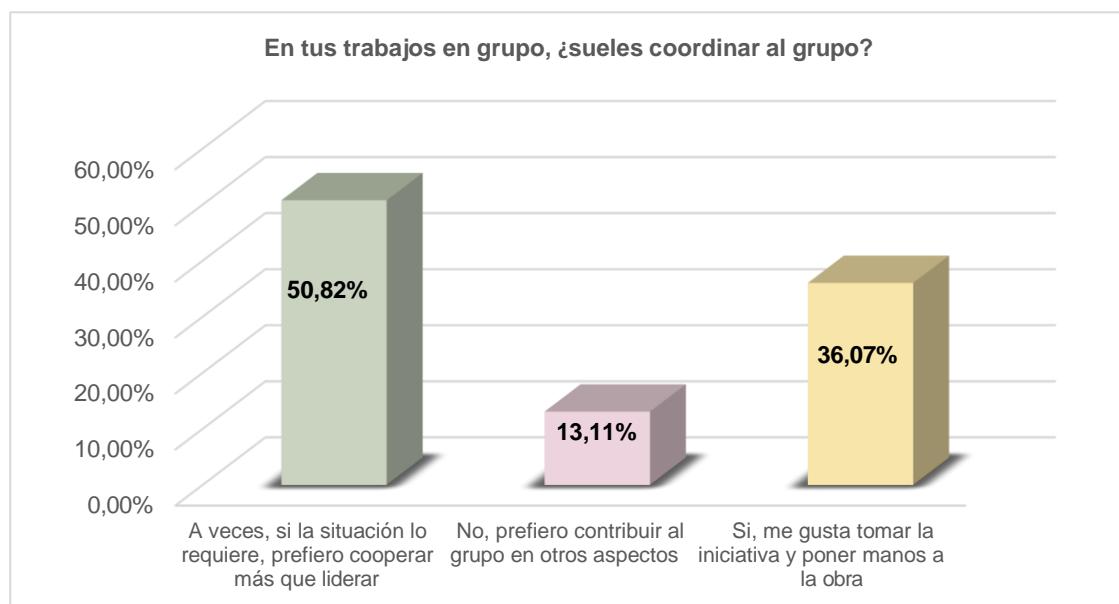


Fuente: elaboración propia. Investigación de campo, jóvenes universitarios ecuatorianos.

Los jóvenes deben fortalecer su habilidad de trabajo en equipo, considerando que el 55.74% trabaja en equipo solo si es necesario, entendiéndose las tareas asignadas en la Universidad que deben ser en equipo; mientras que el 31.15% muestra una actitud favorable para trabajar en equipo y cooperar con otras personas en el cumplimiento de metas, actividades y tareas; el 13.11% restante, afirma que prefiere el trabajo individual que le permita avanzar a su ritmo personal. Los resultados evidencian que los jóvenes requieren formación y capacitación para aprender y disfrutar de trabajar en equipo. Disfrutar del trabajo en equipo permite al emprendedor aprovechar la sinergia que surge cuando diversas personas colaboran en torno a un objetivo común. Cada miembro del equipo aporta sus habilidades, conocimientos y experiencias, lo que potencia el desempeño colectivo. Un emprendedor que disfruta de esta dinámica puede fomentar un ambiente donde el talento y la creatividad fluyan de manera natural, generando soluciones innovadoras y eficientes que serían imposibles de lograr individualmente.

Cuando un emprendedor disfruta del trabajo en equipo, contribuye a la creación de un ambiente laboral positivo y estimulante. Las personas tienden a rendir mejor cuando se sienten apreciadas, apoyadas y valoradas dentro de un equipo. Un emprendedor que promueve una cultura de trabajo colaborativa, basada en la comunicación abierta y el respeto mutuo, obtiene un equipo más motivado, productivo y leal. Un emprendedor debe disfrutar del trabajo en equipo porque este es esencial para el éxito del negocio. Un equipo sólido permite la creación de sinergias, el fortalecimiento del liderazgo, la delegación efectiva y la mejora del bienestar personal. Además, fomenta la creatividad, el aprendizaje continuo y la adaptabilidad ante los desafíos del mercado. Cuando un emprendedor valora y disfruta del trabajo en equipo, no solo aumenta las probabilidades de éxito de su proyecto, sino que también contribuye al crecimiento personal y profesional de todos los involucrados.

**Figura 5.**  
*Coordinación de trabajo en grupos.*



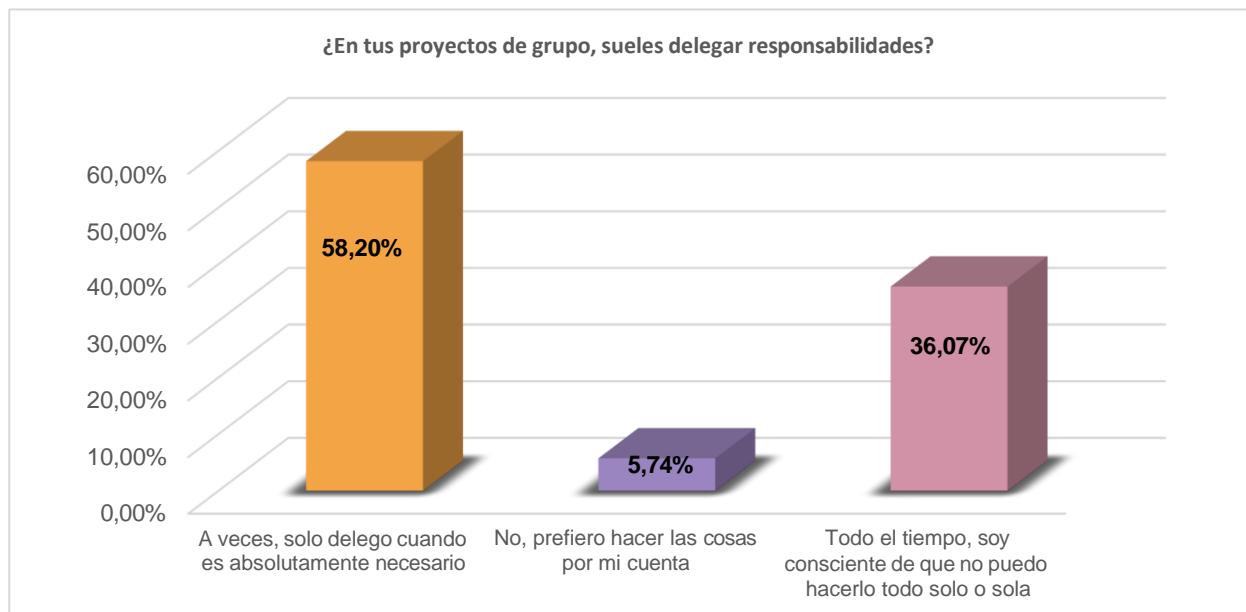
Fuente: elaboración propia. Investigación de campo, jóvenes universitarios ecuatorianos.

Los jóvenes universitarios requieren orientación y guía para potenciar sus habilidades como emprendedores, su espíritu emprendedor, si se considera que aún es insuficiente su formación y adquisición de habilidades como líderes, en la medida que el 50.82% reconoce que prefiere cooperar más que liderar, siendo determinante que un emprendedor se convierta en líder, que dirija al equipo con asertividad, empatía y ejemplo; solo el 36.07% afirma que se siente motivado a tomar la iniciativa, a poner manos a la obra y liderar su equipo, mientras que el 13.11% reconocen que prefieren colaborar en otras actividades dentro del grupo que ponerse al frente y liderar, desde la coordinación del grupo.

Los emprendedores-líderes son capaces de motivar a sus colaboradores, creando un ambiente de trabajo donde los empleados se sientan valorados y alineados con los objetivos del negocio. Esto aumenta el compromiso y la productividad del equipo. Un líder inspira con una visión y dirección claras, algo crucial para los emprendedores. Al tener una perspectiva estratégica, los emprendedores pueden guiar a sus equipos hacia metas comunes, adaptándose a los desafíos del entorno empresarial. El liderazgo implica la capacidad de ser flexible y adaptarse a los cambios del mercado. Los emprendedores que son líderes desarrollan resiliencia, lo que les permite superar obstáculos, aprender de los fracasos y reinventarse cuando es necesario.

**Figura 6.**

*Trabajo en grupo y delegación de responsabilidades.*



Fuente: elaboración propia. Investigación de campo, jóvenes universitarios ecuatorianos.

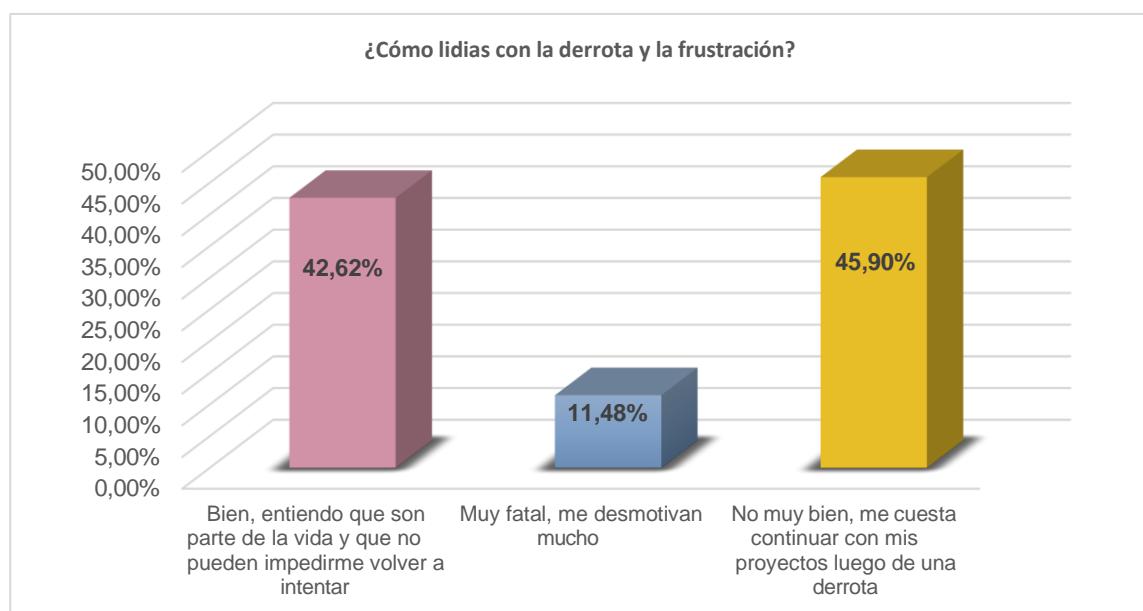
El 58.20% de los jóvenes encuestados solo a veces delega cuando es absolutamente necesario mientras que el 36.07% todo el tiempo delega tareas considerando que no puede hacer de manera individual las tareas asignadas, seguido del 5.74% que prefiere hacer las cosas de manera individual, siendo determinante, fortalecer estas habilidades en los jóvenes para que sean emprendedores con capacidad de liderazgo, flexibilidad, confianza en su equipo y habilidad para delegar responsabilidades.

Delegar permite al emprendedor concentrarse en actividades estratégicas y de mayor valor añadido, mientras que otras tareas operativas son manejadas por el equipo. Esto mejora la productividad y permite un uso más eficiente del tiempo y los recursos. Al delegar, el emprendedor ofrece a sus colaboradores la oportunidad de asumir responsabilidades, adquirir nuevas habilidades y crecer profesionalmente. Esto fomenta un ambiente de confianza y empoderamiento, lo que a largo plazo mejora el rendimiento general de la organización. Cuando un emprendedor delega, demuestra confianza en las habilidades de su equipo. Esto genera lealtad y compromiso entre los empleados, quienes se sienten valorados y parte integral del éxito de la empresa.

Delegar tareas no solo es una habilidad clave para evitar la sobrecarga de trabajo del emprendedor, sino que también es esencial para el desarrollo del equipo, la eficiencia operativa y el crecimiento sostenible del negocio.

**Figura 7.**

*Manejo de conflictos.*



Fuente: elaboración propia. Investigación de campo, jóvenes universitarios ecuatorianos.

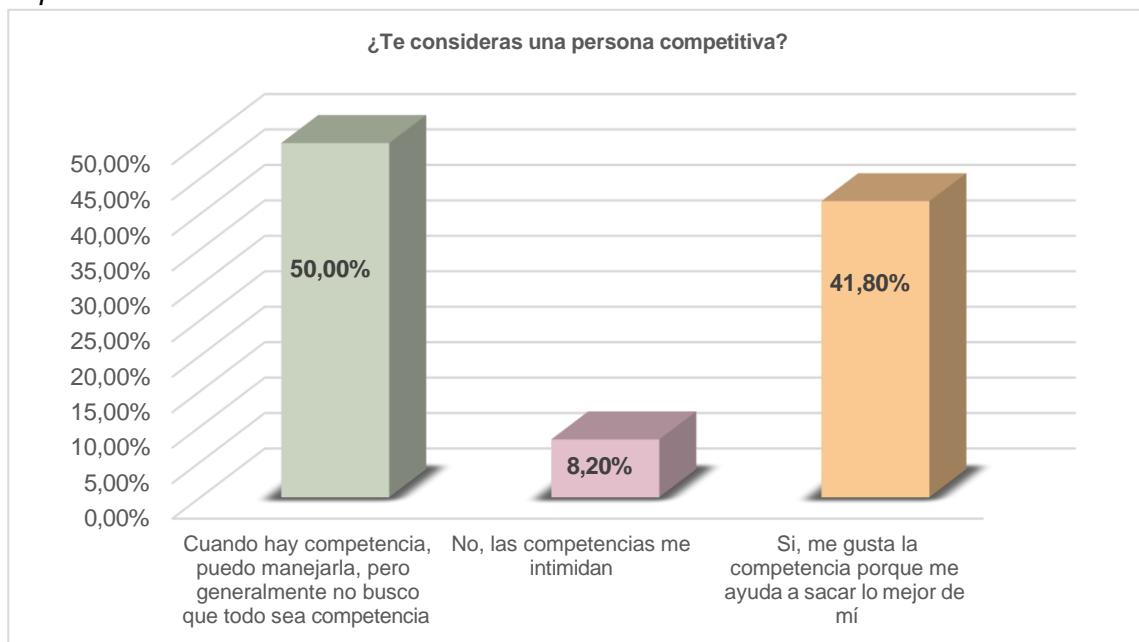
Los jóvenes reconocen que saben lidiar con la derrota y la frustración en un porcentaje significativo, lo que representa un aspecto favorable, en la medida que el 42.62%, considera que entiende que es parte de la vida y que pueden volver a intentarlo; mientras que la mayoría de encuestados, que representa el 45.90%, afirman que aún le es difícil continuar con sus proyectos luego de una derrota y lidiar con la frustración, siendo importante formar a los jóvenes como emprendedores resilientes, con habilidades para el manejo adecuado de la frustración y la derrota; mientras que el 11.48% restante, reconoce una debilidad en el manejo de la frustración y su incapacidad para lidiar con ella y con la derrota.

Es importante capacitarles, formarles para que puedan enfrentar la adversidad, entender que el camino hacia el emprendimiento está lleno de desafíos y obstáculos. Desarrollar la capacidad de manejar estas emociones y seguir adelante es una habilidad crucial que se puede fomentar mediante varias estrategias, como es el caso de reencuadrar la perspectiva del fracaso entendiendo y concientizando que el fracaso no es el final, sino una oportunidad de aprendizaje. Cambiar la perspectiva sobre la derrota, entendiéndola como una parte natural del proceso emprendedor, ayuda a reducir la frustración. Aprender de los errores y adaptarse es clave para avanzar. Un emprendedor puede lidiar con la frustración y la derrota desarrollando habilidades como la resiliencia emocional, una mentalidad de crecimiento, y estrategias para reducir el estrés. Al reconocer que los fracasos son parte del proceso y al rodearse de apoyo, los emprendedores pueden seguir adelante y superar los obstáculos en su camino hacia el éxito.

La resiliencia emocional es la capacidad de recuperarse rápidamente de las adversidades. Los emprendedores pueden desarrollar esta habilidad a través de prácticas de autoconocimiento y autorregulación emocional, como la meditación o el mindfulness. Estas prácticas ayudan a manejar el estrés, mejoran la claridad mental y fomentan la estabilidad emocional (Goleman, 2017).

Una mentalidad de crecimiento, tal como lo describe Carol Dweck, se enfoca en la creencia de que las habilidades y el éxito pueden desarrollarse a través del esfuerzo, la buena estrategia y el aprendizaje constante. Los emprendedores con esta mentalidad son más propensos a enfrentar la adversidad con una actitud positiva y perseverante, viendo los obstáculos como desafíos, no como derrotas definitivas (Dweck, 2016).

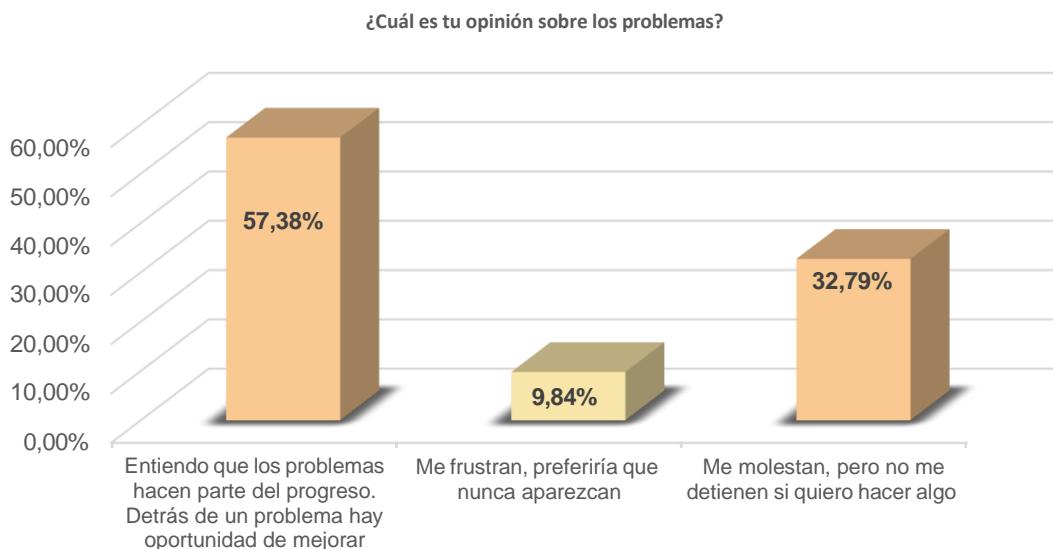
**Figura 8.**  
*Competitividad.*



Fuente: elaboración propia. Investigación de campo, jóvenes universitarios ecuatorianos.

La mayor parte de los jóvenes encuestados, que representan el 50%, manejan adecuadamente la competencia, pero no buscan todo el tiempo competitividad, mientras que el 41.80% disfrutan de la competencia porque les ayuda a sacar lo mejor que tienen en cada uno de ellos y un 8.20%, se sienten intimidados con la competencia, por lo que se requieren acciones estratégicas que posibiliten desarrollar las capacidades de competitividad en cada joven emprendedor, entendiéndose que la competencia asertiva no se trata solo de superar a otros, sino de ser consciente de las fortalezas y debilidades del propio emprendimiento para mejorar constantemente. Los emprendedores que son competitivos, pero también asertivos, pueden aprovechar oportunidades que otros podrían pasar por alto, maximizando su potencial de éxito.

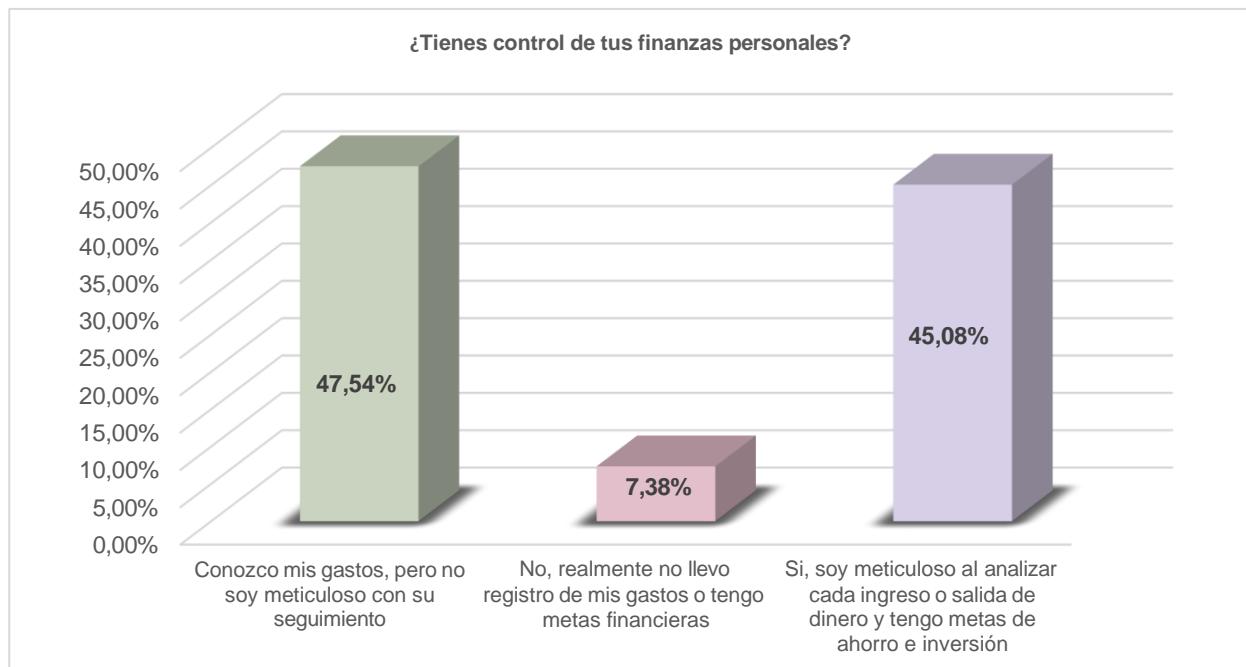
**Figura 9.**  
*Valoración de los problemas.*



Fuente: elaboración propia. Investigación de campo, jóvenes universitarios ecuatorianos.

El 57.38% de encuestados afirma que entiende los problemas como parte de su crecimiento personal, de aprender y mejorar ante las dificultades que se presentan, lo que representa un aspecto favorable para su desarrollo y crecimiento como emprendedores, mientras que el 32.79% de encuestadas, afirma que se sienten intimidados y les molestan los problemas, sin embargo, no les detienen para continuar gestionando y actuando conforme nuevas metas y propósitos, lo que también constituye un aspecto positivo que determina aptitudes favorables en su espíritu emprendedor; solo el 9.84% restante, asevera que se sienten frustrados al momento que surgen problemas, siendo importante la formación y capacitación para el logro de estos propósitos. La capacidad de resolver problemas de manera eficiente permite a los emprendedores tomar decisiones más informadas y acertadas. En el mundo empresarial, los problemas suelen surgir de forma inesperada y requieren respuestas rápidas. Un emprendedor que tiene buenas habilidades para analizar y abordar problemas puede evaluar diversas alternativas, ponderar riesgos y beneficios, y tomar decisiones que maximicen las oportunidades para el crecimiento del negocio (Mumford, Watts, & Partlow, 2020).

Una buena gestión de los problemas implica no solo resolver los desafíos actuales, sino también prevenir problemas futuros. Los emprendedores que invierten tiempo en identificar la raíz de los problemas y en aprender de ellos pueden implementar medidas preventivas y evitar que los mismos problemas surjan repetidamente. Este enfoque reduce el costo de la resolución reactiva de problemas y mejora la eficiencia operativa a largo plazo (Farhadi, 2021). Los emprendedores que desarrollan estas habilidades no solo sobreviven en entornos empresariales competitivos, sino que también prosperan, aprovechando cada desafío como una oportunidad para mejorar su negocio y su liderazgo.

**Figura 10.***Control sobre las finanzas personales.*

Fuente: elaboración propia. Investigación de campo, jóvenes universitarios ecuatorianos.

El mayor porcentaje de la población encuestada, el 47.54%, afirma que no lleva un control excesivo de sus gastos, conoce los gastos que tiene, pero no da seguimiento en su totalidad, mientras que el 45.08% es muy meticuloso al analizar sus ingresos y egresos proyectando sus metas de ahorro e inversión sobre el manejo adecuado de sus finanzas, lo que resulta un aspecto favorable y que favorece el desarrollo de emprendimientos, en la medida que poseen la habilidad del manejo de las finanzas; el 7.38% asevera que no lleva registros de sus gastos y tampoco se ha planteado metas financieras. Los resultados permiten corroborar que constituye una tarea primordial, fomentar la capacitación y formación en habilidades emprendedoras y de liderazgo para que tengan la oportunidad de desarrollar una mentalidad empresarial, identificar oportunidades y resolver problemas de manera más efectiva, manejar de igual manera, eficazmente sus finanzas.

El control adecuado de las finanzas permite a los emprendedores mantener el flujo de efectivo positivo, lo que es crucial para la supervivencia de cualquier empresa. Un manejo deficiente del flujo de efectivo es una de las principales razones por las cuales las empresas fracasan en sus primeros años (Van Auken, 2021). Al monitorear las entradas y salidas de dinero, un emprendedor puede evitar quedarse sin liquidez, incluso en momentos difíciles, asegurando que el negocio continúe operando de manera sostenible. Sin un conocimiento claro de las finanzas, los emprendedores podrían tomar decisiones basadas en suposiciones, lo que aumenta el riesgo de errores que pueden ser costosos (Davila et al., 2020).

## V. Propuesta

El perfil del joven emprendedor, claves para un espíritu emprendedor exitoso, requiere la formación y adquisición de habilidades y actitudes que le permitan enfrentar los desafíos inherentes a la creación y puesta en marcha de pequeñas, medianas y grandes empresas. En este perfil, se detallan las principales características que debe cultivar un emprendedor para triunfar en un entorno competitivo y en constante cambio.

**Espíritu emprendedor.** El espíritu emprendedor se define como la capacidad para identificar oportunidades, asumir riesgos y llevar a cabo proyectos innovadores que generen valor (Miller, 2020). Los jóvenes emprendedores deben estar motivados por el deseo de generar impacto, tanto a nivel económico como social, y por una fuerte inclinación hacia la innovación. Este espíritu se basa en la proactividad, la creatividad y la resiliencia.

Los emprendedores jóvenes deben ser autodidáctas, estar dispuestos a aprender de sus errores y poseer una gran capacidad para asumir riesgos calculados, con la convicción de que cada fracaso es una oportunidad para aprender y mejorar (Dweck, 2016). Este enfoque hacia el crecimiento continuo es clave para fomentar una mentalidad de éxito en los negocios.

**Habilidades para emprender.** Un emprendedor exitoso necesita desarrollar un conjunto de habilidades técnicas y blandas que le permitan llevar adelante su visión empresarial. Las siguientes son esenciales:

- **Habilidad para resolver problemas:** Los emprendedores deben ser resolutivos, capaces de identificar problemas y desarrollar soluciones creativas (Sánchez, 2020).
- **Pensamiento estratégico:** Planificar a largo plazo, comprender el mercado y establecer metas claras son capacidades imprescindibles para la creación y gestión de un negocio.
- **Capacidades tecnológicas:** En la era digital, el conocimiento de tecnologías emergentes y herramientas digitales es vital para crear negocios escalables y competitivos (Olivares & Parrish, 2021).

**Trabajo en equipo.** El trabajo en equipo es fundamental para la creación y desarrollo de cualquier emprendimiento. Un emprendedor no puede hacer todo solo, por lo que debe ser capaz de delegar responsabilidades y trabajar de manera colaborativa. La inteligencia emocional es una habilidad clave para fomentar un ambiente laboral positivo y productivo, lo cual incluye la capacidad de reconocer las fortalezas y debilidades del equipo, motivar a los miembros y crear cohesión (Goleman, 2017).

**Liderazgo.** El liderazgo es uno de los pilares más importantes en el perfil del emprendedor. Un emprendedor debe ser un líder capaz de inspirar y guiar a su equipo hacia el éxito. El liderazgo transformacional, que fomenta la creatividad, la autonomía y el compromiso de los empleados, es particularmente relevante en los entornos dinámicos que enfrentan los emprendedores (Bass, 2018). Además, debe ser capaz de tomar decisiones bajo presión y asumir la responsabilidad de estas.

**Manejo de conflictos.** El conflicto es inevitable en cualquier entorno empresarial, por lo que es crucial que los emprendedores desarrollen habilidades para gestionarlo de manera eficaz. Un emprendedor debe ser capaz de negociar, mediar y buscar soluciones que beneficien a todas las partes involucradas. El manejo de conflictos no solo mejora el ambiente laboral, sino que también fortalece las relaciones dentro del equipo y con los socios (Thomas y Kilmann, 2019). El enfoque colaborativo en la resolución de conflictos se basa en buscar soluciones en las que todas las partes involucradas ganen. En lugar de adoptar una postura competitiva o de evitar el conflicto, los emprendedores colaboran con los demás para encontrar una solución que beneficie a todos. Este tipo de resolución es especialmente útil cuando se trata de conflictos internos dentro del equipo, ya que ayuda a preservar las relaciones y fomenta la cohesión del grupo (De Dreu y Van Vianen, 2022).

**Tolerancia a la frustración y a la incertidumbre.** La capacidad para tolerar la frustración es esencial en el mundo del emprendimiento, ya que las dificultades y los fracasos son comunes. Un emprendedor debe ser capaz de resistir la presión y mantener la motivación frente a los reveses. Desarrollar una mentalidad resiliente le permitirá sobreponerse a las adversidades y seguir adelante con sus proyectos (Seligman, 2018). Los emprendedores deben ser capaces de tolerar la incertidumbre y la ambigüedad, ya que el entorno empresarial está lleno de variables que no se pueden prever o controlar completamente. La adaptabilidad les permite mantener la calma en situaciones inciertas y seguir avanzando incluso cuando el futuro es incierto (Brix & Jakobsen, 2021).

**Competitividad.** La competitividad es otra característica fundamental en el perfil de un emprendedor. Los jóvenes emprendedores deben estar dispuestos a sobresalir en un entorno globalizado y saturado de opciones, lo que implica ofrecer productos o servicios innovadores que destaquen frente a la competencia. Para ello, es importante realizar análisis de mercado, evaluar a los competidores y diferenciarse mediante la innovación y la propuesta de valor única (Porter, 2021).

**Flexibilidad y adaptabilidad.** En un mundo en constante cambio, los emprendedores deben ser flexibles y capaces de adaptarse rápidamente a nuevas circunstancias. La adaptabilidad implica estar dispuesto a modificar planes, aprender nuevas habilidades y aprovechar oportunidades emergentes. Ser flexible permite a los emprendedores ajustar sus estrategias en función de las demandas del mercado y los cambios tecnológicos, lo que resulta esencial para el éxito a largo plazo (Bennett y Lemoine, 2021).

El perfil del joven emprendedor moderno está marcado por una combinación de espíritu emprendedor, habilidades técnicas y blandas, y una mentalidad abierta al cambio y la innovación. El liderazgo, el trabajo en equipo, el manejo de conflictos y la tolerancia a la frustración son competencias que complementan este perfil, permitiendo a los jóvenes emprendedores no solo crear empresas sostenibles, sino también sobresalir en un entorno cada vez más competitivo y dinámico. El espíritu emprendedor se fundamenta en la creatividad, la proactividad y la disposición para asumir riesgos, mientras que habilidades como el liderazgo, el manejo de conflictos, la competitividad y la flexibilidad son esenciales para asegurar el éxito a largo plazo. En un entorno cada vez más dinámico y competitivo, los jóvenes emprendedores que desarrollan estas competencias tienen más probabilidades de construir negocios sostenibles y exitosos. Además, al invertir en el desarrollo de sus equipos

y fomentar una cultura de aprendizaje y adaptabilidad, pueden estar mejor preparados para enfrentar las incertidumbres del futuro y continuar innovando en sus respectivos campos.

## **VI. Conclusiones**

El presente trabajo ha proporcionado un análisis descriptivo sobre las habilidades y el espíritu emprendedores en jóvenes universitarios ecuatorianos, destacando áreas claves como el trabajo en equipo, el manejo de conflictos, la resolución de problemas, el liderazgo y la gestión financiera. A través de la aplicación de un cuestionario diseñado para medir estas competencias, se logró una visión clara del nivel de preparación de los jóvenes para enfrentar los desafíos del emprendimiento, sus fortalezas y limitaciones.

Una de las conclusiones principales del estudio es que, si bien los jóvenes universitarios ecuatorianos poseen un elevado nivel de espíritu emprendedor, manifestado en su disposición a asumir riesgos y su creatividad, aún existe un amplio margen de mejora en cuanto a la consolidación de habilidades prácticas necesarias para llevar a cabo iniciativas emprendedoras exitosas. Se pudo constatar que los jóvenes tienden a valorar el trabajo en equipo, lo cual es un factor fundamental en el emprendimiento moderno, donde la colaboración multidisciplinaria es clave para la innovación. Sin embargo, aunque reconocen su importancia, muchos jóvenes mostraron dificultades en la coordinación efectiva de equipos, señalando la necesidad de desarrollar habilidades más sólidas en cuanto a la gestión de roles y la sinergia entre los miembros del equipo.

El cuestionario reveló que los estudiantes universitarios presentan dificultades en el manejo efectivo de conflictos dentro del entorno emprendedor. La capacidad de resolver discrepancias de manera constructiva es una competencia crítica, ya que las tensiones en un equipo emprendedor pueden ser comunes debido a las presiones del mercado y las expectativas de crecimiento. El estudio sugiere que es necesario incluir formación en gestión de conflictos en los programas académicos para potenciar esta habilidad. Los jóvenes demostraron tener una buena capacidad para la resolución de problemas en situaciones estándar, pero enfrentaron dificultades cuando los problemas eran complejos o requerían soluciones innovadoras y rápidas. Esto subraya la importancia de fomentar el pensamiento crítico y creativo, así como habilidades analíticas más profundas en el contexto emprendedor, permitiendo a los jóvenes emprendedores adaptarse a un entorno en constante cambio.

En cuanto al liderazgo, la mayoría de los estudiantes manifestó confianza en su capacidad para liderar equipos, pero a menudo esto se limitaba a la supervisión operativa más que a un liderazgo visionario e inspirador. El estudio sugiere que debe hacerse un mayor énfasis en desarrollar competencias de liderazgo transformacional, que permitan a los emprendedores no solo guiar a sus equipos hacia la ejecución de tareas, sino también inspirar a largo plazo una cultura de innovación y resiliencia.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la falta de control adecuado sobre las finanzas personales y empresariales entre los jóvenes emprendedores. Esta es una de las áreas más críticas para la sostenibilidad de cualquier iniciativa emprendedora. Los resultados revelan una falta de formación financiera sólida, lo que implica la necesidad de integrar cursos de alfabetización financiera dentro de los programas de formación universitaria para

emprendedores, permitiendo una gestión eficiente de los recursos y mejorando las posibilidades de éxito a largo plazo.

Además, el trabajo contribuyó al diseño de un perfil emprendedor de los jóvenes universitarios ecuatorianos, que incluye características clave como creatividad, resiliencia, proactividad y capacidad de aprendizaje continuo, pero también señala áreas de mejora importantes en cuanto a las competencias relacionadas con el liderazgo, manejo de conflictos y finanzas. Este perfil puede servir como base para futuras investigaciones y propuestas educativas orientadas a fortalecer el ecosistema emprendedor en Ecuador.

A partir de los resultados, se recomienda la incorporación de programas formativos específicos que aborden estas competencias emprendedoras de manera más profunda. Asimismo, se sugiere la creación de incubadoras universitarias que permitan a los jóvenes emprendedores poner en práctica sus habilidades en entornos controlados pero realistas, recibiendo mentoría y apoyo en aspectos críticos como la gestión financiera y el liderazgo efectivo. Estas iniciativas ayudarían a cerrar las brechas identificadas y potenciar el éxito de los futuros emprendedores ecuatorianos.

## **VII. Referencias Bibliográficas**

- Adeel, S., Daniel, A. y Botelho, A. (2023). The effect of entrepreneurship education on the determinants of entrepreneurial behaviour among higher education students: A multi-group analysis. *Journal of Innovation y Knowledge*, 8(1), 100324. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100324>
- Acosta-Véliz, M.M., Villacís-Aveiga, W.H. & Jiménez-Cercado, M.E. (junio de 2017). Factores que conforman la intención emprendedora de estudiantes de la Universidad de Guayaquil. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 335-346. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/22875>
- Álava – Atiencie, N. y Quinde – Lituma, M. (2023). Análisis explicativo del liderazgo transformacional en el perfil emprendedor social de jóvenes universitarios. *Formación Universitaria*, 16(2), 49-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000200049>
- Álvarez, A. (2019). *Una visión del desarrollo local en el marco del emprendimiento. El caso de Ecuador*. Ed. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, Quito.
- Álvarez, A. (2022). Gestión del conocimiento en los emprendimientos de la provincia de Cotopaxi en el marco del desarrollo social rural en ecuador. *Revista Agroalimentaria*, 27(53), julio – diciembre, 91-109.
- Aparicio, S., Urbano, D., & Audretsch, D. (2021). Institutional factors, opportunity entrepreneurship and economic growth: Panel data evidence. *Technological Forecasting and Social Change*, 162, 120-135. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120350>

Arranz, N., Arroyabe, M. F., Li, J., & Fernández de Arroyabe, J. C. (2020). Innovation as a driver of entrepreneurship: The role of technology parks. *Journal of Business Research*, 107, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.09.019>

Barragán, E., Quezada, E. y Moreno, G. (2022). Capacidades y habilidades emprendedoras de futuros egresados en Ecuador: Caso Facultad de Ciencias Empresariales - Universidad Técnica de Machala. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores IX* (3), <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Caldera, D., Velázquez, F. y Zárate, L. (2022). *Análisis de factores determinantes de emprendimiento social en jóvenes universitarios*. Apuntes Universitarios,

Davila, A., Foster, G., & Jia, N. (2020). The impact of financial performance on startup sustainability and growth. *Journal of Business Venturing*, 35(2), 106-121.

Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.

Farhadi, M. (2021). Delegation and team performance: The impact of trust and empowerment. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(6), 923-938.

Goleman, D. (2021). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

Hernández – Ambris, N. y Hernández – Veleros, Z. (2022). Espíritu emprendedor de estudiantes de una universidad pública en Pachuca de Soto, Hgo. Red Internacional de Investigadores en Competitividad, XVII Congreso.

Hisrich, R. D., Peters, M. P., & Shepherd, D. A. (2020). *Entrepreneurship*. McGraw-Hill Education.

Huarng, K.-H., Mas-Tur, A., & Yu, T. H. K. (2021). Knowledge, capabilities, and entrepreneurial opportunities. *Journal of Knowledge Management*, 25(5), 1253-1272. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2020-0221>

Mumford, M. D., Watts, L. L., & Partlow, P. J. (2020). Leader decision making in dynamic and complex environments: The role of problem-solving skills and expertise. *The Leadership Quarterly*, 31(2), 1-11.

Kuckertz, A., Brändle, L., Gaudig, A., Hinderer, S., Reyes, C. A. M., Prochotta, A., Steinbrink, K. M., & Berger, E. S. C. (2020). Startups in times of crisis—A rapid response to the COVID-19 pandemic. *Journal of Business Venturing Insights*, 13, e00169. <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2020.e00169>

Meneses Quelal, L. (2021). Espíritu empresarial: comportamiento de motivación para desarrollar nuevos negocios. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(4), 4539-4547. [https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i4.636](https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.636)

Miller, D. (2020). *Entrepreneurship and Organization: A Comparative Perspective on Firms, Markets, and States*. Oxford University Press.

Morris, M. H., Kuratko, D. F., & Covin, J. G. (2021). *Corporate entrepreneurship & innovation*. Cengage Learning.

Paredes, V., Méndez, D., & León, M. (2023). Impacto del ecosistema emprendedor en la creación de startups en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(3), 17-36. <https://doi.org/10.33908/j.2452>

Porozo, A. (2020). *Incidencia de los procesos asociativos en el empoderamiento socioeconómico de las mujeres rurales: caso de la asociación AMATIF en Timbiré (Eloy Alfaro-Esmeraldas), 2005-2021*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador].

Ratten, V. (2021). Entrepreneurial education and the development of university student soft skills. *Journal of Science and Technology Policy Management*, 12(1), 31-43. <https://doi.org/10.1108/JSTPM-08-2019-0070>

Reyes, N. y Molinero, M. (2022). Perfil emprendedor de un grupo de estudiantes universitarios de UNITEC y CEUTEC. *Innovare Ciencia y Tecnología* 11(1), abril. <http://dx.doi.org/10.5377/innovare.v11i1.14076>

Rojas-Rojas, M., Tapia – Segarra, J., Herrera – Hugo, B. y Cárdenas – Lata, B. (2021). Emprendimiento y empoderamiento de la mujer rural de la parroquia de Santa Ana del cantón Cuenca; una mirada desde Trabajo Social. *Revista Científica Dominio de la Ciencia*, 7(3), mayo especial, 855-883.

Romero-Parra, R. M., Romero-Chacín, J., y Barboza-Arenas, L. A. (2022). Relación entre perfil y visión emprendedora de estudiantes universitarios. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(23), 67-82. <https://doi.org/10.17163/ret.n23.2022.04>

Rubio-Rodríguez, G., Rodríguez, M., Flórez, M., & Molina, A. (2020). Perfil emprendedor en estudiantes: divergencias entre dos universidades colombianas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(2), 456-473. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i2.31503>

Sánchez Rodríguez, S., Hernández Herrera, C. A., & Jiménez García, M. (2016). Análisis de la percepción sobre iniciativa empresarial y el espíritu emprendedor en estudiantes de un tecnológico federal. *Acta Universitaria*, 26(6), 70-82. [doi:10.15174/au.2016.1016](https://doi.org/10.15174/au.2016.1016)

Secretaría Nacional de Planificación (2021). *Plan de Creación de Oportunidades (2021-2025)*. Quito, Ecuador.

Šebestová, J., Sroka, W., & Havierniková, K. (2022). The role of universities in building an entrepreneurial ecosystem. *Journal of Entrepreneurship Education*, 25(1), 1-11.

Van Auken, H. (2021). The importance of financial literacy in small business: Balancing growth and survival. *Journal of Small Business Strategy*, 31(1), 15-29.

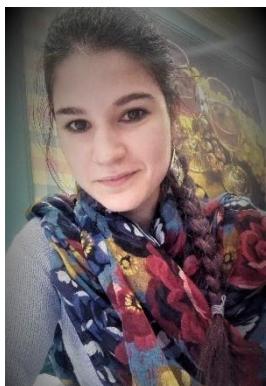
## Bionotas de las personas coordinadoras del libro



**Wilbemis Jerez Rivero** es profesor e investigador en la Universidad de Alcalá. Doctorando en Derecho, cuenta con un Máster en Derecho Público y de la Administración Pública por la Universidad de Jaén y un Máster en Derechos Fundamentales en Perspectiva Nacional, Supranacional y Global por la Universidad de Granada. Licenciado en Derecho por la Universidad de La Habana y también graduado en Derecho por la Universidad Internacional de La Rioja. Sus líneas de investigación se centran en la protección de los derechos de personas y grupos en situación de vulnerabilidad, el acceso a la justicia, la justicia constitucional, la cooperación judicial internacional y la innovación educativa. Autor de numerosos artículos de investigación, libros y capítulos de libro en editoriales de alto impacto, ha participado como ponente en congresos internacionales y colabora activamente en proyectos de investigación multidisciplinarios y de alcance internacional. Además, es miembro de diversas asociaciones académicas y contribuye en revistas científicas como revisor experto.



**Elisa Muñoz Catalán** es Doctora en Derecho. Ha impartido clases de Derecho Privado en diversas universidades nacionales e internacionales, en programas de Licenciatura y Grado en Derecho, Criminología, ADE, Economía, y en el Máster Universitario en el Ejercicio de la Abogacía. Su investigación se centra en el Derecho de Familia y la Herencia, 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.



**María de los Ángeles Romero Gómez** es Graduada en Educación Primaria, cuenta con un Máster en Educación para el Desarrollo y es Experta en Cooperación Internacional. Doctoranda en Ciencias Sociales, actualmente es profesora sustituta interina en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva y ha impartido docencia en la Universidad Pablo de Olavide y en la Universidad de Cádiz. Es coordinadora de proyectos en una entidad social dedicada a la atención a la infancia. Ha realizado estancias de investigación internacionales y ha participado en proyectos de Cooperación Internacional y Educación para el Desarrollo en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua. Sus principales líneas de investigación se centran en la Educación para el Desarrollo social, tanto a nivel individual como comunitario, desde un enfoque de desarrollo humano a nivel global.



**Angélica Soledad Esquivel Elías** es Doctora en Investigación Educativa por la Escuela Normal Superior de Cd. Madero, A.C., y Especialista en Estudios de Género por la Universidad Pedagógica Nacional, así como en Inclusión Educativa y Diversidad por la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”. Se desempeña como docente investigadora en el área de Bases Teórico-Metodológicas para la Enseñanza, en formación pedagógica, didáctica e interdisciplinaria, y como asesora metodológica de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San

Marcos, Loreto, Zacatecas, México. Es miembro del Cuerpo Académico ENRGMS-4 DidácTICa, cuyo enfoque es el uso de las TIC en el aula. Cuenta con el reconocimiento al perfil deseable por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Su investigación se centra en las TIC, la inclusión, estudios de género, gamificación, brecha digital, tutoría y el portafolio digital como herramienta de mejora de la práctica docente.



**Dr. Juan Moisés de la Serna Tuya** es Doctor en Psicología por la Universidad de Sevilla, así como también posee varios másteres especializados. Entre ellos, se incluyen el Máster en Neurociencias y Biología del Comportamiento por la Universidad Pablo de Olavide (UPO), el Máster en Neuroeducación y Educación Física por la Universidad CEU Cardenal Herrera y el Máster en Flipped Classroom, Digital E-Learning y redes sociales, y en Gamificación y Recursos Digitales, todos obtenidos también en la U.CEU. Es profesor de Postgrado y Director de TFM en la Universidad Nebrija, donde imparte materias vinculadas a la psicología, la educación y la neurociencia. A lo largo de su carrera académica, ha sido acreditado por la ANECA en varias categorías, incluyendo Contratado Doctor (2024), Contratado para Universidad Privada (2024) y Ayudante Doctor (2019). Es autor de libros de divulgación científica, cuyos trabajos han sido traducidos a ocho idiomas y abordan temas como los procesos cognitivos, la emoción, el autismo, el Alzheimer, y las altas capacidades. Ha publicado 665 trabajos en Researchgate, con más de 538,789 lecturas acumuladas y más de 7,500 recomendaciones, consolidándose como una figura influyente en el ámbito académico y científico.

En un mundo de cambios profundos, *Derecho, Igualdad y Transformación Social* explora cómo el derecho puede ser una herramienta para construir sociedades más justas e inclusivas. Con una perspectiva interdisciplinaria, este libro analiza temas esenciales como los derechos humanos, la igualdad de género y el acceso a la justicia, poniendo en el centro la importancia de abordar las desigualdades estructurales. Lejos de concebir el derecho como un conjunto de normas fijas, esta obra propone entenderlo como un elemento activo, que responde y se adapta a las demandas sociales, y que tiene el potencial de modificar realidades y equilibrar las relaciones de poder.

La obra también destaca el papel fundamental del derecho en la creación de condiciones reales de igualdad. No basta con el reconocimiento formal de derechos: es crucial asegurar que todas las personas cuenten con las oportunidades necesarias para ejercerlos en igualdad de condiciones. Desde este enfoque, los autores invitan a repensar el rol de las leyes y políticas públicas, mostrando cómo estas pueden impulsar una transformación social genuina y enfrentar problemáticas actuales como la migración, el cambio climático y la exclusión social.

Alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, *Derecho, Igualdad y Transformación Social* propone una visión del derecho que contribuye tanto a la justicia social como al desarrollo sostenible. Este libro constituye una lectura indispensable para quienes buscan comprender el potencial del derecho como catalizador de cambios, y es un llamado a la reflexión sobre cómo las leyes pueden responder a los desafíos de nuestro tiempo, promoviendo una sociedad más equitativa, inclusiva y sostenible.