

ISSN: 3122-4377

# DIVERSIA

Revista científica de la Dirección de Educación Inclusiva

Vol. 1, Núm. 2 (2026)  
julio-diciembre 2026  
[diversia.uanl.mx](http://diversia.uanl.mx)

## DIRECTORIO

**Dr. Santos Guzmán López** / Rector UANL

**MC. Ludivina Cantú Ortiz** / Secretaria de Igualdad e Inclusión UANL

**Dra. Claudia Jeanneth García Dueñas** / Directora de Educación Inclusiva UANL

## CONSEJO EDITORIAL INTERNO

**Dr. Raúl Eduardo López Estrada.** Universidad Autónoma de Nuevo León, México

**Dra. Sandra Rubí Amador Corral.** Universidad Autónoma de Nuevo León, México

**Dra. Blanca Mirthala Tamez Valdez.** Universidad Autónoma de Nuevo León, México

**Dra. Yuri Marisol Lara Hernández.** Universidad Autónoma de Nuevo León, México

**Dr. Jorge Carlos Rangel Moya.** Universidad Autónoma de Nuevo León, México

## COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

**Dr. Carlos Martínez Padilla.** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

**Dra. Karina Elizabeth Sánchez Moreno.** Universidad de Monterrey, México

**Dra. Karla Salazar Serna.** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.

**Dra. Gloria Angélica Valenzuela Ojeda.** Benemérita Universidad de Puebla, México.

**Dra. Ana Arán Sánchez.** Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México.

## COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

**Dr. Enrique Pastor Seller.** Universidad de Murcia, España.

**Dra. Doris Sequeira Daza.** Universidad Central de Chile, Chile.

**Dra. Carmen Miguel Vicente.** Universidad Complutense de Madrid, España.

**Dr. Rafael Acebes Valentín.** UNED, España.

**Dra. Ma. Dolores Muñoz de Dios.** Universidad de Jaén, España.

**Dra. Montserrat Amorós Coderch.** Universidad de la 3ª Edad del Alto Palancia, España.

**Dr. Jesús Morales Carrero.** Universidad de los Andes, Venezuela.

## EDITORIA EN JEFE

**Dra. Luz Alejandra Escalera Silva.** Universidad Autónoma de Nuevo León, México

## COLABORADORES EDITORIALES

**MC. Luis Mario Cabrera Acevedo.** Universidad Autónoma de Nuevo León, México

**Lic. Fernanda Mayela Alanís Armendariz.** Universidad Autónoma de Nuevo León, México

## CORRECTOR DE ESTILO

**MAED. Ramón Piña López.** Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México

## DISEÑO GRÁFICO

**David Cerda Flores.** Preparatoria Técnica Pablo Livas, UANL, México

## SOPORTE TÉCNICO

**MCD. Dagoberto Salas Zendejo.** Universidad Autónoma de Nuevo León, México



**Diversia**, año 1, núm. 2, julio-diciembre de 2026, es una publicación semestral editada por la **Universidad Autónoma de Nuevo León**, a través de la Dirección de Educación Inclusiva, UANL, Centro de Educación Digital y Emprendimiento, planta baja. Av. Manuel L. Barragán N.º 4909, Col. Hogares Ferrocarrileros, Monterrey, Nuevo León, México. C.P.64260. Teléfono **+52 8183-29-4000 Ext. 6676, 6677 y 6678**

Página electrónica de la revista: <https://diversia.uanl.mx/index.php/revista>

Correo electrónico: [revista.diversia@uanl.mx](mailto:revista.diversia@uanl.mx)

Editora responsable: **Dra. Luz Alejandra Escalera Silva**. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. **04-2025-110713541700-102**, ISSN: **3122-4377** — ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: **Dra. Luz Alejandra Escalera Silva**, Dirección de Educación Inclusiva, UANL, Centro de Educación Digital y Emprendimiento, planta baja. Av. Manuel L. Barragán N.º 4909, Col. Hogares Ferrocarrileros, Monterrey, Nuevo León, México. Fecha de última modificación: **15 de julio de 2026**. Tamaño del archivo: **2.5 MB**.

# **DIVERSIA**

Revista científica de la Dirección de Educación Inclusiva

# Índice

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| PRESENTACIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 5  |
| TECNOLOGÍA, CUERPO Y DISCAPACIDAD:<br>LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETOS COTIDIANOS<br><i>Technology, Body, and Disability: The Importance of Everyday Objects</i><br>Joan Francisco Matamoros Sanin                                                                                                                                                         | 6  |
| INTERVENCIONES NO MEDICALIZADAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE<br>LA NEURODIVERGENCIA: UNA REVISIÓN DE ALCANCE SOBRE ARTES<br>MARCIALES, MÚSICA, ARTES VISUALES Y DANZA<br><i>Non-medicalized intervention for the guidance of neurodivergent people: a scoping review of<br/>martial arts, music, visual arts and dance</i><br>José Alejandro Meza Palmeros | 21 |
| INSPIRANDO UNA INTERVENCIÓN SOCIAL CON ENFOQUE HUMANO<br>DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE<br><i>Inspiring social intervention with a human focus from the Sustainable Development Goals</i><br>Karina Elizabeth Sánchez Moreno                                                                                                              | 39 |
| ENCUADRE TEÓRICO PARA UNA INVESTIGACIÓN QUE BUSCA ABATIR EL<br>REZAGO EDUCATIVO DE DESCENDIENTES DE JORNALEROS AGRÍCOLAS<br>MIGRANTES<br><i>Theoretical framework for research aimed at reducing the educational lag of descendants of<br/>migrant agricultural workers</i><br>Leticia Marín Solís<br>María Eugenia Flores Treviño                      | 55 |
| LA IDENTIDAD SEXUAL Y SUS REDES DE APOYO: FAMILIA Y ÁMBITO<br>UNIVERSITARIO<br><i>Sexual Identity and its Support Networks: Family and the University Environment</i><br>Fernanda Mayela Alanís Armendáriz<br>Sandra Rubí Amador Corral                                                                                                                 | 78 |
| DERECHOS HUMANOS Y JUSTICIA FISCAL EN MÉXICO: UNA<br>RECONFIGURACIÓN DEL SISTEMA CONTRIBUTIVO DESDE EL CONTROL<br>DE CONVENCIONALIDAD<br><i>Human rights and fiscal justice in Mexico: a reconfiguration of the tax system from the perspective<br/>of conventionality control</i><br>Daniel Alberto Garza de la Vega                                   | 92 |

# Presentación

Con entusiasmo presentamos el No. 2 del Vol. 1, (julio-diciembre 2026) de *Diversia*, revista científica de la Dirección de Educación Inclusiva UANL, un espacio que continúa trabajando para consolidarse como punto de encuentro para la reflexión, el diálogo interdisciplinario y la generación de conocimiento orientado a construir sociedades más justas, equitativas e incluyentes.

Los trabajos que integran este número muestran la amplitud y riqueza de los estudios sobre inclusión desde diversas perspectivas. Se abordan temas como la discapacidad entendida desde una visión relacional y mediada por la tecnología; las intervenciones no medicalizadas para el acompañamiento de la neurodivergencia; la formación universitaria con enfoque humano y su vínculo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible; los desafíos educativos que enfrentan los descendientes de jornaleros agrícolas migrantes; la construcción de la identidad sexual y la importancia de las redes de apoyo; así como una reflexión sobre los derechos humanos y la justicia fiscal como pilares de un Estado comprometido con la dignidad de las personas.

En conjunto, estos artículos nos recuerdan que la inclusión no constituye un campo aislado del conocimiento, sino un principio transversal que interpela la investigación, la educación, las políticas públicas y las prácticas sociales. Cada contribución invita a cuestionar paradigmas, reconocer la diversidad como una fortaleza y proponer alternativas que favorezcan la participación plena de todas las personas.

Agradecemos a quienes hicieron posible este número, autoras y autores, personas dictaminadoras y al equipo editorial, cuyo compromiso fortalece la calidad científica de *Diversia*. Confiamos en que las investigaciones aquí reunidas inspirarán nuevas preguntas, colaboraciones y acciones que continúen impulsando una educación inclusiva sustentada en el respeto a los derechos humanos, la justicia social y la diversidad.

Sean bienvenidas y bienvenidos a este nuevo número de *Diversia*.

# TECNOLOGÍA, CUERPO Y DISCAPACIDAD: LA IMPORTANCIA DE LOS OBJETOS COTIDIANOS

Technology, Body, and Disability: The Importance of Everyday Objects

**Joan Francisco Matamoros Sanin**

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)

<https://orcid.org/0000-0003-4615-362X>

Recibido: 11/02/2026 | Aprobado: 13/06/2026

**Cómo citar:** Matamoros Sanin, J. F. (2026). Tecnología, cuerpo y discapacidad: la corpoespacialidad y sus objetos cotidianos. *Diversia*, 1(2), 6-20. <https://doi.org/10.29105/diversia.v1i2.12>

## Resumen

Este texto propone un modelo teórico para analizar la discapacidad a partir de las relaciones entre cuerpo, espacio y objetos cotidianos. El concepto surge del diálogo entre distintas tradiciones teóricas y plantea que la discapacidad no se limita al cuerpo, sino que constituye una forma de experiencia configurada por la interacción entre personas, tecnologías y espacios socialmente producidos. Desde esta perspectiva, los objetos cotidianos adquieren relevancia como extensiones corporales y mediadores de la experiencia de discapacidad, participando en procesos de movilidad, identificación y construcción de sentido. Las tecnologías asociadas a la discapacidad poseen dimensiones materiales y simbólicas que contribuyen a la producción de formas específicas de habitar el tiempo y el espacio. Finalmente, esta aproximación enfatiza la necesidad de comprender la discapacidad desde una perspectiva relacional, histórica y crítica, atenta a las desigualdades que configuran las experiencias corporales y espaciales de las personas.

**Palabras clave:** discapacidad, corpoespacialidad, tecnología, cuerpo, estudios sobre la discapacidad.



## Abstract

This text represents a theoretical model for understanding disability, emphasizing the relational dynamics between the body, space and everyday objects. Drawing on different traditions, it argues that disability is not solely a biomedical condition but a sociocultural and spatial phenomenon that emerges through the interaction between individuals, their environments, and the material objects that mediate in everyday life. The discussion examines how technologies and artifacts such as wheelchairs, canes, prostheses, and other mundane objects facilitate mobility and contribute to the construction of meaning, identity and social participation. Building on the notion of “techniques of the body through space”, the bodily practices configured through cultural contexts and spatial relations are explored. It also engages with disability studies and cyborg theory to question conventional boundaries between bodies and technologies, highlighting forms of intimacy, embodiment and mutual constitution. The writing concludes that technologies associated with disability should be understood not merely as devices but as assemblages of practices, knowledge, meanings and power relations embedded in specific historical and sociocultural contexts. This perspective offers a relational framework for analyzing disability in relationship to space and social life.

**Keywords:** *disability, corporeality, technology, body, disability studies.*

## Introducción: La discapacidad como conflicto corporeoespacial<sup>1</sup>

El presente trabajo esboza un modelo teórico para comprender el fenómeno de la discapacidad con relación a objetos en el espacio cotidiano, los cuales representan tecnologías que les permiten a personas afectadas moverse a través de su ambiente. Dado que el cuerpo invariablemente toma lugar en el espacio, se utiliza el concepto de corporeoespacialidad (Matamoros-Sanin & Montesi, 2025) para tener una perspectiva relacional entre el cuerpo y los objetos que le rodean en el espacio.

Para problematizar la objetualidad en la cultura se utiliza lo planteado por Lemonnier (2012). Esta propuesta retoma la comunicación no verbal de estos; se utiliza parte del planteamiento para abordar el significado que tienen para las personas en cuestión, así como el papel que estos elementos juegan durante la interacción de estas personas con su espacio, así como otras personas presentes en sus vidas. Finalmente, se reflexiona en torno a lo planteado por Reeve (2012) y la reelaboración sobre el Manifiesto cibernético de Haraway (1991, 2016), desde los estudios sobre la discapacidad. La unión entre ambas pensadoras aporta y enfatiza la interrelación de las personas con la(s) tecnología(s), ya que esta relación

---

<sup>1</sup> Este escrito deriva de investigaciones realizadas en la maestría y el doctorado en Ciencias Sociomédicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, con el apoyo del Hospital General de México, la Dra. Ingris Peláez-Ballestas, GLADERPO y los doctores Roberto Campos Navarro y Juan Guillermo Figueroa. Reflexiones posteriores fueron enriquecidas en el seminario de estudios sobre discapacidad del Dr. Gustavo López en El Colegio de Michoacán.

deriva en distintas formas de intimidad. Incluso hay momentos en donde estos objetos llegan a ser extensiones de los cuerpos o de los sentidos de las personas. El presente modelo relacional busca conectar al cuerpo con el espacio y con aquellos objetos que sirven como tecnología de movilidad.

Con base en lo anterior, la corpoespacialidad (Matamoros-Sanin y Montesi, 2025) puede definirse como el proceso relacional mediante el cual cuerpo, espacio y objetos se configuran mutuamente en la experiencia cotidiana. Este concepto enfatiza la interacción dinámica entre cuerpos dotados de identidad y espacios históricamente producidos, junto con los objetos y tecnologías que los constituyen. Dicha relación, atravesada por el movimiento y la producción de significado, permite comprender la experiencia humana más allá del cuerpo aislado, como una forma de existencia situada espacialmente. Desde esta perspectiva, las configuraciones corpoespaciales pueden entenderse como respuestas continuas a las limitaciones, transformaciones y posibilidades de acción que emergen en la relación entre las personas y sus entornos. En el caso de algunas discapacidades, el concepto permite analizar cómo la reducción o reconfiguración del acceso al espacio produce reajustes constantes en la movilidad, la identidad y las formas de interacción con los objetos cotidianos.

La relación problemática que un cuerpo puede llegar a tener con el espacio se da en un marco de sentido sociocultural. El cuerpo interioriza esa supuesta discapacidad en medida que se va encontrando con la realidad y, por lo tanto, con el espacio; un espacio compuesto por objetos. Muchas veces, el diseño general de ese espacio no está hecho para las personas con limitaciones físicas, las cuales, en ocasiones también entran en conflicto con expectativas corporales y de género de sus respectivos contextos socioculturales, por ejemplo, en el ámbito de sus relaciones de parentesco y de género, o a la manera en la que se desenvuelven en su comunidad más amplia.

Entendiendo a la discapacidad como un fenómeno que cobra sentido contextual y espacial con relación al cuerpo, las preguntas a las que este texto intenta responder desde un plano teórico son:

- ¿Cuál es la relación entre las personas (desde sus cuerpos) y ciertos objetos con importancia en relación con su discapacidad?
- ¿Cuál es la importancia de dichos objetos en sus vidas?

Con un menor o mayor grado de complejidad, hay ciertos objetos que las personas con discapacidad utilizan de manera cotidiana, los cuales les permiten relacionarse con su espacio positivamente, tanto en un sentido práctico y obvio, como en uno más complejo de corte simbólico y vinculado con procesos de identificación y de prestigio. Las personas con discapacidad hacen uso de sus cuerpos y de los varios objetos presentes en su espacio próximo. Pese a esa supuesta relación de conflicto entre su discapacidad y su espacio, una mirada más detallada a su relación con el espacio y sus objetos nos ofrece un acercamiento más profundo y complejo respecto a las formas en las que responden a estas supuestas adversidades y limitaciones corpoespaciales. Hay una relación configuracional que es dinámica y creativa generada por la tensión entre los cuerpos y su espacio. Esta tensión en

el fondo es producto o reflejo de una tensión más amplia de índole sociocultural, con un impacto en el espacio y el tiempo de las personas. El espacio se constituye y cobra sentido mediante la presencia de las personas y los objetos con los que interactúan. Centrar la atención en las relaciones objetuales que estas personas tienen en su cotidianidad puede ayudar a comprender con mayor profundidad aquello que quizás erróneamente llamamos como “discapacidad”.

Más allá del cuerpo individuado y con una afectación específica, y desde la biomedicina, las causas y consecuencias de esa irrupción van más allá del orden biomédico y estrictamente individual. En el momento que la discapacidad se vuelve una realidad, forma parte de la presencia de la persona en el mundo. Abordar el drama sociocultural que una circunstancia corpoespacial como la discapacidad física representa, permite entender a las personas con estas condiciones de manera más real, entendiendo la diversidad que hay en las formas en las que se hacen presentes en su espacio y en su realidad y, por lo tanto, en sus respectivos contextos socioculturales.

Aunque hay todo un andamiaje teórico que se retomará brevemente en los siguientes párrafos, la discusión se decantará en dos autores principales y los planteamientos expuestos por los mismos. En primer lugar, está la problematización de la tecnología desde su sentido material y objetual presente en el texto *“Mundane objects. Materiality and non-verbal communication”* (2012) de P. Lemonnier, justamente porque se aboca a la objetualidad en la cultura. El texto también problematiza el papel del género y el parentesco en lo objetos, enfatizando la comunicación no verbal de estos. Se utilizará parte del planteamiento para abordar el significado que estos objetos tienen para las personas con la discapacidad, pero también se abordará el papel que estos objetos juegan durante la interacción de las personas con discapacidad con su espacio y las personas que se hacen presentes en sus vidas.

En segundo lugar, está Reeve (2012) y su reflexión y reelaboración sobre el Manifiesto cibernético de Haraway publicado originalmente en 1985 (2016), desde los estudios sobre la discapacidad. En el texto *“Cyborgs, Cripples and iCrip: Reflections on the Contribution of Haraway to Disability Studies”* (2012), Reeve realiza una reflexión sobre lo que dicho manifiesto pudiera ofrecer al desarrollo teórico sobre los estudios de discapacidad, una buena parte de su aporte a esta reflexión consiste en el énfasis hecho en la relación de las personas con la tecnología y los objetos, ya que esta relación cobra varias formas de intimidad. No solo eso, hay momentos en donde estos objetos llegan a ser extensiones de los cuerpos o de los sentidos de las personas. Abordarlo así, aunque tiene limitaciones, también ofrece posibilidades de conocimiento en este campo de estudios.

Antes de detenernos a hablar sobre la relación de los cuerpos con los objetos, es necesario explicar cómo es que se entiende al cuerpo en este texto y desde qué planteamientos teóricos. Tomando en cuenta que se quiere abordar la relación del cuerpo de personas con discapacidad con relación a los objetos de su cotidianidad, retomaremos el concepto de “técnicas del cuerpo” (1973) de Marcel Mauss, dicho concepto problematiza la manera en la que las personas conducen sus cuerpos con relación a la cultura a la que pertenecen, por lo tanto, los cuerpos están atravesados por las relaciones de género, la adscripción étnica y religiosa, el parentesco, el perfil laboral, la circunstancia histórica, entre otros.

Mauss aborda la situación de los cuerpos con una supuesta discapacidad, refiriendo el uso que hacen de sus cuerpos como “técnicas del cuidado de lo anormal” (1973); esto fue reelaborado por Matamoros-Sanin y Peláez-Ballestas (2016), sosteniendo que, más que una anormalidad, dichas técnicas representan una “heterodoxia”. El contexto sociocultural influye en las formas en que el cuerpo se mueve y utiliza sus sentidos, “desde sus mismos orígenes, el hombre, por mediación de las aportaciones de los sentidos corporales, ha sido un ser *técnico*” (Duch & Mèlich, 2005, p. 192), la vista, el tacto, el olfato y el oído, están mediados por nuestras respectivas circunstancias y contextos socioculturales.

Las antes mencionadas técnicas del cuerpo, o formas de conducción del cuerpo mediante los sentidos ocurren a través del espacio, por lo tanto, también es necesario definirlo para los fines de este texto. En el trabajo titulado “La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción” (2009), el geógrafo Milton Santos realiza una aproximación geográfica al fenómeno, a partir de la cual se han hecho múltiples elaboraciones, particularmente en lo que refiere a territorio y territorialidad.

Santos define al espacio de muchas maneras, y a partir de varias perspectivas y niveles (macro, meso y micro); una de ellas es útil para los fines del texto, ya que considera al espacio como un sistema de objetos y sistema de acciones: “El espacio está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia” (Santos, 2009, p. 54). Esta definición permite problematizar una amplia serie de conceptos, incluyendo las “técnicas del cuerpo” anteriormente mencionadas, las cuales, para fines prácticos y explicativos, son consideradas dentro de esta definición como una parte significativa de aquel “sistemas de acciones” que, para Santos, compone el espacio en conjunto con el sistema de objetos.

Por su parte, en el texto “*Spatial Notions and Illness*” (2016), Matamoros-Sanin y Peláez Ballestas conjuntan la problematización de Mauss y Santos, sosteniendo que el cuerpo invariablemente toma lugar en el espacio, por lo que es justo hablar de “técnicas del cuerpo en el espacio”, ya que, verlo así, permite una perspectiva relacional entre el cuerpo y los objetos que le rodean. Del antes mencionado texto también se retoma el concebir al cuerpo como una paradójica “circunstancia volitiva”, en donde toman lugar la enfermedad, pero también la búsqueda de la vida y la procuración de la salud. El cuerpo opera en mayor o menor medida a partir de la voluntad de la persona; sin embargo, esto debe ser matizado, ya que el cuerpo es una circunstancia compuesta por circunstancias, es decir que hay factores mucho más allá de la voluntad de la persona que tienen una influencia en el cuerpo, en su constitución y su conducción, como lo puede ser la eventualidad de un accidente o una enfermedad, el caos siempre irrumpe en el orden y viceversa.

Por último, es necesario mencionar que las personas con formas de discapacidad que implican una relativa relación problemática con su espacio pueden utilizar y significar a los objetos en su cotidianidad mediante la atribución de nuevas funciones, lo cual representa una heterodoxia que toma lugar desde una *doxia* (doctrina) perteneciente a un marco y contexto sociocultural.

Aunque alguien como Mauss destaque a los actos de educación e imitación en la

conformación de las técnicas, aquí se plantea, desde una noción de corpoespacialidad, que la heterodoxia manifestada en actos que, en algún punto temporal, conforman una improvisación, juegan un papel importante en las dinámicas de las técnicas con relación al espacio de las personas con discapacidad.

### **Una aproximación teórica a los objetos con relación a la discapacidad: Lemonnier y Reeve**

En el núcleo de esta discusión teórica corpoespacial sobre la importancia de ciertos objetos en las vidas de las personas con discapacidad, Lemonnier utiliza el concepto de “artefactos” (2012), y la importancia que pueden tener para las personas que los poseen o los manipulan, pero también la forma en la que en ellos se posan los sentidos del cuerpo, por ejemplo, la mirada o el tacto. Hay ciertos objetos que se encuentran en el corazón de los sistemas de prácticas y pensamientos de las personas que los usan. En el presente texto se considera que también hay otros objetos que, aunque no parecen ser centrales, guardan una relación de relativa importancia en la vida de estas personas, aunque sea por momentos. Ambos tipos de objetos son relevantes en las vidas de las personas con discapacidad, desde aquello cuyo significado depende estrictamente en su función práctica, como aquellos otros que son utilizados por otras razones.

Estos “artefactos”, aquí referidos como objetos en general, permiten abordar lo que él define como “tecnologías culturales”, partiendo del pensamiento de Mauss. Las cosas físicas y tangibles correspondientes a la realidad del objeto permiten abordar aspectos importantes de la organización social, cultural, entre otros; por ejemplo, estos cuentan con una función comunicativa, es decir que son “resonadores” o “perisológicos”, con estos términos él se refiere a una cualidad simbólica en estos, “[...] *the unexpected participation of material actions and objects in the non-verbal communication of sets of ideas that are important, and even essential, for the people who manipulate them*” (Lemonnier, 2012, p. 100).

Los objetos expresan cosas tales como los valores de una sociedad. Es por ello que Lemonnier sostiene que estos objetos en cuestión son “resonadores perisológicos”, los cuales funden el pensamiento y la acción, y tienen una “comunicación no proposicional” (Lemonnier, 2012, p. 123) que se vincula con valores fundamentales de la sociedad en cuestión, y también de las personas que hacen uso de ellas.

*Therefore, we have to come back to the periodical blending of thoughts and actions done by actors making or using artefacts, this time to understand how it plays a role in the solidity and compactness of the series of representations and related social interactions that are thus brought to the mind of the actors* (Lemonnier, 2012, p. 128).

Lemonnier también problematiza las acciones realizadas con esos objetos, o a partir de ellos. Muchos de ellos, en ese sentido, son estratégicos, y además tienen una función definida. Aunque Lemonnier no necesariamente problematice al cuerpo como algo central, las secuencias operacionales o cadenas operatorias “*chaînes opératoires*” (Lemonnier, 2012, p. 16) que menciona remiten a una discusión que, al menos en el presente estudio, se vincula con los objetos y las relaciones objetuales de los cuerpos. Por lo tanto, algunas

de las cosas que él menciona pueden ser entendidas o vinculadas con las técnicas del cuerpo en el espacio, solo que Lemonnier parece centrar la mirada en ciertos objetos y las posibles relaciones que estos tengan con las antes mencionadas técnicas. Es necesario retomar y recalcar al cuerpo con relación a la movilidad implícitas en estas técnicas corporeospaciales.

Así pues, retomamos de Lemonnier el problematizar la importancia de los objetos en el espacio, de entre varias razones por su función simbólica y, por lo tanto, comunicativa, así como otras implicaciones y cualidades tales como la generación de movilidad y la participación en sistemas de acciones o técnicas del cuerpo que implican movimiento a través del espacio. La movilidad que posibilitan en el cuerpo también forma parte de la “sociabilidad” (Lemonnier, 2012, p. 116), más allá de su sentido comunicativo. Por ejemplo, algunos de los objetos cotidianos y relacionados con ciertos tipos de discapacidad física son los bastones y las sillas de ruedas, cuya función consiste en gran medida en generar o facilitar la movilidad de los cuerpos de las personas. Estos objetos permiten tomar parte y lugar en actos y espacios sociales, producto de la posibilidad de desplazamiento e ida y vuelta del ámbito público y privado de una manera fluida y regulada por otras relaciones sociales y actos realizados en conjunto por personas, ya sea tomar parte en una reunión comunitaria o simplemente pasar el rato en el parque o con la familia en la sala de una casa.

Desde su postura, se ha hecho una reelaboración de lo que él entiende como cuatro características (Lemonnier, 2012) de estos artefactos. A partir de su pensamiento, pero adaptándolo a la presente propuesta, se sostiene que los objetos tienen una serie de cualidades que no necesariamente tienen que ser enumeradas, aunque sí mencionadas. Por ejemplo, su hechura y utilización implica distintos dominios de la vida social, todo lo cual se conjunta en la mente y cuerpo del actor que hace uso de ellos en el sentido más amplio de posar uno o varios de los sentidos del cuerpo en ellos: la vista, el oído, el tacto o incluso el paladar, es por ello que tienen distintas modalidades sensoriales (Lemonnier, 2012).

Finalmente, hay que recalcar que parte de la comunicación no verbal de estos objetos está directamente vinculada con los valores clave de una sociedad y por lo tanto las relaciones sociales en las que se sustenta. Las personas toman parte en esto al hacer uso de ellas, así sea de manera tácita e incluso escondida o velada. Su significado e implicaciones impregnan el todo de la vida cotidiana.

Continuando con la discusión sobre la relación entre los cuerpos de personas con discapacidad con ciertos objetos, se retomará el planteamiento de Reeve respecto a los estudios de discapacidad con relación al “Manifiesto cibernético” de (2016) Haraway. Para Reeve, en los planteamientos de Haraway se encuentran latentes posibilidades de problematización desde los estudios sobre discapacidad. Esta problematización va de la mano con ciertos objetos, tales como prótesis, sillas de ruedas y bastones que algunas personas usan con sus cuerpos en su cotidianidad.

Aunque hay un énfasis aparentemente objetual, la intención es llevar la conversación hacia la corporalidad, como lo hace Reeve, y es ahí cuando se centra en objetos como los bastones, o las sillas de ruedas, y el hecho de que permiten a la persona obtener retroalimentación del espacio para navegarlo (Reeve, 2012). Esto, en sí, cuestiona la separación mente-cuerpo o cuerpo-tecnología, “*According to Haraway, cyborg identity is*

*established on transgressing boundaries, in particular the discourses of otherness which result in binaries that maintain the illusion of the invulnerable autonomous subject”* (Reeve, 2012, p. 106). Lo anterior representa también una reflexión sobre las fronteras, entendiendo lo cibernético como una entidad y figura híbrida.

*A cyborg body is not innocent; it was not born in a garden; it does not seek unitary identity and to generate antagonistic dualisms without end (or until the world ends); it takes irony for granted. One is too few, and two is only one possibility. Intense pleasure in skill, machine skill, ceases to be a sin, but an aspect of embodiment.* (Haraway, 2016, p. 63).

Reeve vincula esta discusión hacia el uso de prótesis, implantes, órganos artificiales, y ayuda tecnológica en general. El presente texto busca discutir aquella fusión entre el cuerpo y el objeto, los sentidos y la función, su capacidad referencial a otras cosas, tales como los valores de la persona, su cultura y su género. A través de la exposición teórica se ha referido, de manera más o menos abstracta y vaga, la palabra ‘objetos’ para poder plantear la aproximación teórica de manera general. Sin embargo, por objetos no solo nos referimos a una silla de ruedas, bastones o incluso prótesis; también se hace referencia a objetos menos obvios como bien lo pudieran ser unos lentes, un espejo, la objetualidad cuasi heideggeriana de un árbol, entre otros más.

Los objetos tienen importancia, significado y función en las vidas de las personas que los dotan de vida social, de género y de muchas cosas más, ya que, como sostiene Lemonnier, estos objetos tienen una función comunicativa no proposicional, y es en este ámbito de la comunicación que aspectos sociales como las relaciones de género se imbrican, *“Gender, sexuality, embodiment, skill: all were reconstituted in the story. Why should our bodies end at the skin, or include at best other beings encapsulated by skin?”* (Haraway, 1991, p. 178).

Se han retomado problemáticas teóricas planteadas por Lemonnier y Reeve en torno a la importancia de los objetos en las vidas y la corporeidad de las personas con discapacidad. La importancia y relevancia de estos objetos se dará en mayor o menor medida si generan significado y movilidad física, en tanto esto permite una restitución de la presencia de la persona en el flujo de su vida social y espacial. A diferencia de Reeve, no se utilizará un concepto como el de *iCrip*, no obstante, los planteamientos sobre lo que ella reconoce como una Teoría cibernética (y que en realidad puede ser vinculado históricamente con la cibernética dentro y fuera de las ciencias sociales) son útiles para problematizar al cuerpo con relación a ciertos objetos, *“Cyborg theorist may have neglected disability; but disability studies can use cyborg theory to look at embodiment and subjectivity in new and productive ways [...]”* (Reeve, 2012, p. 108).

El panorama teórico responde a una inquietud intelectual de desarrollar un modelo para poder abordar la discapacidad en varones, con la intención de que este contemplara la relacionalidad del cuerpo con su espacio y los objetos que le componen, ya que así se puede entender a la discapacidad como un fenómeno que puede ser abordado por la antropología desde la etnografía.

Existe una relación dinámica entre las personas y sus entornos. Esta relación es creativa y configuracional, esto se evidencia al reflexionar sobre los objetos con los que interactúan

en la cotidianeidad. Para Salcedo y Ortiz (2017) esta dimensión configuracional ha sido abordada desde enfoques teóricos tales como la teoría de sistemas, de complejidad y la teoría del caos; asociando todo esto con discusiones “epistémicas” sobre sistemas autopoiéticos y autorreferentes. Para fines del presente texto, el acto corpoespacial también es configuracional; esto permite dar cuenta de los procesos no estáticos ni fijados en el tiempo ni en el espacio, y que necesitan ser problematizados relacionamente, por ejemplo, con el género y la salud como tema de investigación a partir de la discapacidad y las masculinidades.

El cuestionamiento de Reeve sobre las barreras y las fronteras entre los cuerpos y el espacio y sus objetos es un cuestionamiento que tiene mucho que ofrecer a la discusión sobre discapacidades y la experiencia de aquellas personas con discapacidad y sus objetos cotidianos. Reeve quizás lo piensa más desde su contexto, en donde las personas tienen acceso a prótesis o tratamientos, terapias, entre otros. La presuposición de un acceso a la salud y a esas materialidades no siempre aplica para los contextos del sur global.

La reflexión inicial de Reeve hace énfasis en las prótesis, “[...] *using cyborg theory to make sense of the lived experience of impaired people who have intimate relationships with technology, such as people with prosthetics and implants or who use assistive devices such as wheelchairs*” (Reeve, 2012, p. 91). Empero, no todo se trata de las prótesis, la idea de lo cibernético permite repensar el espacio en general, no solo el cuerpo, incluso la extensión de la persona, hasta dónde llega su influencia y qué abarca, sus constantes procesos de simbolismo, de identificación y diferenciación con lo otro. Dicho planteamiento fue llevado más lejos, con el auspicio de la discusión de los objetos mundanos de Lemonnier (2012).

La propuesta de Reeve permite reconsiderar la condición de discapacidad en estas personas, las cuales cuentan con estrategias múltiples para llegar a tener más capacidad que aquellas otras personas que no tienen esa condición corpoespacial, “[...] *the cyborg as a providing way of understanding the lack of a fixed boundary between disabled and non disabled people.*” (Reeve, 2012, p. 91). Este planteamiento fue un punto de partida crucial para repensar la relación con la corporalidad de las personas con discapacidad y la tecnología. Lo anterior tiene que estar necesariamente vinculado con el espacio sociocultural al que pertenecen las personas. Es necesario entonces recordar que esto es un mero planteamiento teórico, una mera discusión previa y necesaria para luego entablar un intercambio con la realidad en específico, y las vidas de las personas que habitan un determinado espacio sociocultural.

A partir de Haraway, Reeve cuestiona la separación cuerpo-tecnología, apostando en este caso por la fusión persona-objeto. Otra implicación general sobre esta reflexión de Reeve sobre lo cibernético con relación al cuerpo y a la tecnología, es el hecho de que permite abordar las estrategias de las personas para operar en el mundo mediante estos objetos. Estos objetos les permiten conectar con sus colectivos más amplios mediante la significación y la movilidad misma. Por su parte, las “modalidades sensoriales” que Lemonnier (2012) reconoce en los objetos, se vinculan estrechamente con la discusión de Reeve (2012) sobre cómo posamos nuestros sentidos en ciertos objetos, y esto, a su vez, nos ayuda a navegar el espacio a través de la retroalimentación con el entorno.

Retomar a Lemonnier y su planteamiento es útil, en gran medida porque no se esencializa la discusión ni la condición de discapacidad o de objetualidad, sino que la pone en perspectiva con procesos más amplios de cambios culturales que en este caso toman lugar en el ámbito de vida de personas con un cierto perfil biomédico, estos cambios en estas vidas toman lugar y transforman las relaciones de la persona con sus objetos cotidianos. Abordar esta materialidad desde la antropología permite entender que estos cambios no se desarticulan del todo que representa su marco sociocultural. La importancia de estos objetos reside en ello, en su conexión con el todo de la sociedad y la cultura de la persona, tienen una pertenencia (Lemonnier, 2012) a dominios tales como el género, el parentesco, el intercambio, e incluso el padecimiento mismo.

Otro planteamiento importante por retomar de Lemonnier es la cualidad resonante de estos objetos:

*These resonators, or strategic objects, and their physical manipulation concentrate series of thoughts, emotions, sensations, material actions, and engagement in various social relations, and the more diverse the elements thus put together in what has been called 'condensation' in the previous chapter, the stronger the communication and its resistance to change (Lemonnier, 2012, p. 157).*

Por un lado, el autor hace énfasis en que estos objetos conjuntan y denotan una serie de significados y relaciones, el parentesco, la agricultura, el avunculado, la audacia, la fuerza, entre otros. Por otro lado plantea que, en medida que más fuerza comunicante tenga un objeto, mayor será su resistencia al cambio. Sería difícil estar totalmente de acuerdo con esta reticencia al cambio de significación en los objetos, aunque Lemonnier no aborda casos de personas en concreto, describe elementos que permiten entender a los objetos más allá de su utilidad. Él presta mucha importancia al uso simbólico que las personas hacen de las cosas más allá de las funciones. Las tecnologías objetuales deben ser consideradas más allá de su condición de objetos estratégicos; hay que ubicarlos dentro del rango del alcance del simbolismo humano.

Lemonnier nos invita a considerar a los artefactos u objetos como generadores de sociabilidad. Él, a partir de una valla de la tribu Baruya; el presente texto, a partir de materialidades cruciales en ciertas discapacidades, por ejemplo, una silla de ruedas o unos bastones. A partir de estos objetos, hay una modulación de la imagen del cuerpo y de la proyección de este en sociedad. Los objetos ponen de manifiesto valores culturales que hasta cierto grado son inefables, aunque no por ser inefables o tácitos son menos importantes, los objetos pueden prescindir de las palabras para transmitir un significado determinado, los objetos “convey without the use of words [...]” (Lemonnier, 2012, p. 154).

### **Un modelo abierto articulable: etnicidad, género y otras posibilidades**

El presente modelo tiene una naturaleza abierta, con espacio a vincularse con otras discusiones teóricas con mayores matices geográficos, históricos, económicos y políticos. Todo modelo y aproximación teórica está en constante ajuste. Su uso está determinado por una evolución y maduración temporal, así como la articulación con problemáticas vinculadas a las personas en específico, así como su realidad y contextos específicos. Un

ejemplo de ello es su posible vinculación con discusiones sobre etnicidad, género y dolor. El propósito de esta penúltima sección no pretende agotar estos temas de manera exhaustiva, sino sugerir algunos de los campos analíticos con los que el modelo pudiera articularse para futuras investigaciones.

La discusión sobre corpoespacialidad esbozada en Matamoros y Montesi (2025) indica la importancia de incorporar nociones múltiples sobre identidad y subjetividad, las cuáles pueden abonar a un planteamiento más aterrizado y contextualizado. La etnicidad y el género se vuelven entonces elementos necesarios a integrarse en esta discusión. Por ejemplo, el desarrollo de un modelo teórico sobre discapacidad que preste importancia a los objetos cotidianos y la movilidad corporal dentro de un contexto indígena Latinoamericano necesita invariablemente enriquecer su planteamiento con estas discusiones.

Los grupos étnicos en México y Latinoamérica comparten aspectos generales en lo que refiere a los procesos históricos de colonización, independencia y la constitución de aquello que es reconocido como “indígena”, y que en un sentido más estricto es considerado aquí como formas particulares de etnicidad. La etnicidad tiene una dimensión subjetiva, implica una identificación grupal y presenta constricciones sociales, económicas y políticas (Balslev & Gutiérrez, 2008). La etnicidad guarda una estrecha relación con la salud; hablar de un modelo teórico para problematizar la discapacidad es en sí una discusión sobre salud, por lo que se tiene que tomar en cuenta. El acceso a una idea de salud universal desde el modelo biomédico es precario y marginal en muchas realidades de grupos étnicos en América. En dichos contextos, los objetos cotidianos y la relación del cuerpo con ellos están enmarcados en una discusión más amplia sobre un acceso a la salud desigual (Roldán et al., 2017), con impacto diferencial en el uso de tratamientos adecuados y a tiempo. La etnicidad también influye en qué modelos de salud las personas usan para atenderse a sí mismas, siendo usualmente una mezcla entre modelos tradicionales y el modelo biomédico de carácter particularmente cosmopolita y hegemónico. El panorama general de la relación entre etnicidad y salud es que hay mayor mortalidad, morbilidad y menor esperanza de vida en la población reconocida como “indígena” en Latinoamérica (Babyar, 2019).

Otra vía de articulación posible para el presente modelo teórico es la discusión sobre género, ya que juega un papel crucial en la forma que se vive la discapacidad desde los cuerpos de las personas. La identidad de género configura la experiencia de la discapacidad. Al respecto, Matamoros y Montesi (2025) desarrollan una discusión sobre corpoespacialidad y masculinidad en específico, llegando a conclusiones de interés para el estudio de la discapacidad y su relación del cuerpo con su espacio y objetos circundantes. Los objetos cotidianos en las vidas de las personas, incluyendo bastones o sillas de ruedas, pueden ser marcadores o generadores de estatus, de honor y de masculinidad en general. Lo anterior es directamente vinculable con lo planteado por Lemonnier (2012), cuando sostiene que los objetos cumplen con una función comunicativa compleja, en este caso relacionada a la identidad de género. La masculinidad y su diversidad están conformadas por determinadas prácticas corpoespaciales (y por lo tanto corpo-objetuales). Los objetos con los que interactúan las personas con discapacidad les dotan de género y viceversa, así mismo, les ayudan a restablecer su presencia y movimiento en el mundo.

La influencia mutua entre factores identitarios como la etnicidad y el género impactan entretejidamente el sentido de las acciones de la persona a través del tiempo y el espacio:

Los dos sistemas de clasificación [etnicidad y género] se entrecruzan y no se oponen, constituyendo reivindicaciones y discriminaciones en todos los niveles, los dos sin duda son construcciones tan objetivas como interiorizadas, que nos permiten desvelar las relaciones de fuerzas en contexto diferenciados y específicos (Balslev & Gutiérrez, 2008, p. 35).

Por lo general, en el género, por ejemplo, una forma determinada de masculinidad suele subordinarse a la influencia de la etnicidad, siendo esta última desde donde se establecen polos morales y estéticos respecto a la forma correcta de ser “hombres” o “mujeres” en nuestras respectivas realidades.

Por ejemplo, desde el ámbito de las masculinidades, en este planteamiento se encuentra presente la influencia del concepto de “buen hombre” de Herzfeld (1985), el de una masculinidad “virtuosa” de Gómez (2018), así como el de “hombre cabal” de López Moya (2018). Usualmente, la masculinidad y la feminidad entran en conflicto con la discapacidad a partir de ciertos marcadores o nociones implícitas de lo que se debe hacer, así como el tipo de cuerpo que se debe tener y lo que se debe esperar de este, por ejemplo, en cuestiones de sexo y trabajo. La discapacidad suele entrometerse en la capacidad de la persona para desenvolverse idóneamente en su sociedad y cultura; en medida que, por ejemplo, un varón se acerca más a esa representación contextual, pero “hegemónica” (Connell, 2005) de la masculinidad, mayor prestigio tendrá, y este prestigio suele estar relacionado con el bienestar de la persona, aunque no necesariamente. Implícita en todo lo anterior hay una realidad cotidiana y objetual que también está atravesada por las relaciones de género y por la etnicidad. Por ejemplo, en ciertos contextos maya-yucatecos el machete no solo es una herramienta de trabajo, sino que condensa una significación masculina para quien la porta (Matamoros-Sanin, 2023).

En muchos contextos la fuerza y el vigor físico son un atributo positivo para los varones, muchas formas de discapacidad entran en conflicto con ello. La discapacidad también puede incidir en la fuerza, y por lo tanto en la forma en que el cuerpo se relaciona con ciertos objetos cotidianos usados, por ejemplo, para el trabajo. Así mismo, el sistema económico generalizado en sus espacios (urbanos y rurales) les requiere trabajar con sus cuerpos, específicamente con sus extremidades, en un perfil laboral generalizado que también les es difícil o imposible cumplir (Matamoros & Montesi, 2025).

En tanto hay una relación crítica espacial, hay también un posible conflicto o disonancia con los objetos que le componen y los cuerpos de las personas con discapacidad. Por otro lado, hay objetos de índole personal que son usados por estas personas con fines que no necesariamente están relacionados con su función, siendo utilizados como una suerte de simbolismo estrechamente relacionado con el género y, por lo tanto, con sus cuerpos y con su contexto sociocultural.

Se optó por no adentrarse en estas problemáticas étnicas y de género relacionadas con la discapacidad, porque la intención de este texto es un modelo teórico que abarcara realidades más allá de lo étnico, con la posibilidad de ser o no problematizado desde una

perspectiva de género. Con esto se quiere decir que sería provechoso para el presente modelo el relacionarse con estos factores, pero desde realidades y contextos concretos, de manera que no se termine haciendo una esencialización o reducción de las realidades particulares en los que la discapacidad cobra forma.

Finalmente, entre muchas otras cosas posibles, un planteamiento teórico sobre la discapacidad con un énfasis en la cotidianidad y los objetos puede tomar en cuenta al dolor. Muchas veces, la relación entre el cuerpo y los objetos no solo se da con fines de movilidad, o de construcción de significado, sino con fines antiálgicos. Por ejemplo, la posibilidad de caminar con un bastón muchas veces también incide en formas no tan dolorosas de desplazamiento. Los artefactos o tecnologías objetuales no solo pueden ayudar a navegar el espacio, sino el dolor mismo. La “banalidad” implícita en ciertos actos cotidianos cobran dimensiones existenciales específicas para personas con discapacidad (Dokumaci, 2017), incluyendo el dolor. Estos actos utilizan a los objetos como mediaciones cruciales en su devenir, recordando que el dolor puede llegar a ser discapacitante en sí, incluso “alienante” (Peláez-Ballestas et al., 2013). Las antes mencionadas posibilidades de articulación pretenden mostrar el carácter abierto de la propuesta, tomando en cuenta que el gran eje articulador es la corpoespacialidad. Además del género, la etnicidad o el dolor, resulta provocativo pensar en otros elementos que configuran la experiencia corpoespacial de las personas con discapacidad.

### **Reflexiones finales**

Las preguntas orientadoras enunciadas en un principio proponen entender cuál es la relación entre personas con discapacidad y ciertos objetos cotidianos. Así mismo, busca resaltar la importancia de dichos objetos. Sin embargo, a través de esta exposición argumental se observa que la discapacidad, en tanto categoría relacional, permite problematizar otras posibles temáticas. Las rutas posibles para este diálogo inicial y su desarrollo precisan de una vinculación más directa y efectiva con otros cruces, campos y temáticas, incluyendo el retomar los aportes del modelo social de discapacidad. Así mismo, este modelo debe ajustarse y desarrollarse con relación a resultados de investigaciones cualitativas en particular, habiendo ya algunos antecedentes directos, con un particular énfasis etnográfico centrado a temas de salud, género y trabajo (Matamoros & Peláez-Ballestas, 2016; Matamoros & Montesi; 2025). Dichos antecedentes sugieren que el encuentro con el trabajo de campo da lugar a ajustes en el marco conceptual, así como un desarrollo que termina dialogando con otras posturas y paradigmas, incluyendo el antes mencionado modelo de discapacidad.

La discapacidad es producida relacionamente, puede ser entendida como una categoría social exógena a la persona, a la vez que interiorizada por esta desde su cuerpo, se constituye en gran medida por la relación que estas personas guardan con su espacio y la movilidad que pueden o no realizar en el mismo. Esto quiere decir que las personas responden creativamente a la producción continua de su discapacidad. El espacio se constituye y cobra sentido mediante la presencia de las personas y los objetos con los que interactúan. Centrar la atención en las relaciones objetuales que estas personas tienen en su cotidianidad puede ayudar a comprender con mayor profundidad aquello que quizás

erróneamente llamamos como “discapacidad”. Abordar el drama sociocultural que su circunstancia corpoespacial les representa de esta forma permite entender a las personas con estas condiciones de manera más real, entendiendo la diversidad que hay en las formas en las que se hacen presentes en su espacio y en su realidad y sus respectivos contextos socioculturales. Estos casos representan una cierta diversidad, la cual, en tanto humana, es problemática y por lo tanto digna de abordarse.

## Referencias

- Babyar, J. (2019). In search of Pan-American indigenous health and harmony. *Globalization and Health*, 15(16). <https://doi.org/10.1186/s12992-019-0454-1>
- Balslev, H., & Gutiérrez Martínez, D. (Coords.). (2008). *Revisitar la etnicidad: Miradas cruzadas en torno a la diversidad*. El Colegio de Sonora, El Colegio Mexiquense & Siglo XXI Editores.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). Polity Press.
- Coronado, G. (2005). Competing health models in Mexico: An ideological dialogue between Indian and hegemonic views. *Anthropology & Medicine*, 12(2), 165–177. <https://doi.org/10.1080/13648470500140047>
- Dokumaci, A. (2017). Vital affordances, occupying niches: An ecological approach to disability and performance. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(3), 393–412. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1326808>
- Duch, L., & Mèlich, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad: Antropología de la vida cotidiana 2/1*. Editorial Trotta.
- Gómez Guillén, F. A. (2018). *Masculinidades indígenas: Una autopsia a los hombres zinacantecos*. Tesis de maestría. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS]. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/891>
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, cyborgs and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- Haraway, D. J. (2016). A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. En *Manifestly Haraway* (pp. 5-80). University of Minnesota Press.
- Herzfeld, M. (1985). *The poetics of manhood: Contest and identity in a Cretan mountain village*. Princeton University Press.
- Lemonnier, P. (2012). *Mundane objects: Materiality and non-verbal communication*. Left Coast Press.
- López Moya, M. C. (2018). *Hacerse hombres cabales: Masculinidades entre tojolabales* (2ª ed.). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Centro de Investigaciones y

Estudios Superiores en Antropología Social.

- Matamoros-Sanin, J. F., & Montesi, L. (2025). Indigenous men with disabilities at work: Corpospatial reconfigurations in/of a changing rural Mexico. *Anthropology of Work Review*, 46, e70003. <https://doi.org/10.1111/awr.70003>
- Matamoros-Sanin, J. F. (2023, mayo). Entre la antropología del bienestar y la evocación sensorial: Reflexiones en torno a la discapacidad como conflicto corpoespacial. *Ichan Tecolotl*, 34(372). <https://ichan.ciesas.edu.mx/entre-la-antropologia-del-bienestar-y-la-evocacion-sensorial-reflexiones-en-torno-a-la-discapacidad-como-conflicto-corpoespacial/>
- Matamoros-Sanin, J. F., & Peláez-Ballestas, I. (2016). Spatial notions and illness. En J. Davidson & Y. Saber (Eds.), *Narrating illness: Prospects and constraints* (pp. 35–45). Interdisciplinary Press.
- Mauss, M. (1973). Techniques of the body. *Economy and Society*, 2(1), 70–88. <https://doi.org/10.1080/03085147300000003>
- Peláez-Ballestas, I., Pérez-Taylor, R., Aceves-Ávila, J. F., & Burgos-Vargas, R. (2013). 'Not-belonging': Illness narratives of Mexican patients with ankylosing spondylitis. *Medical Anthropology*, 32(5), 487–500. <https://doi.org/10.1080/01459740.2012.716883>
- Reeve, D. (2012). Cyborgs, cripples and iCrips: Reflections on the contribution of Haraway to disability studies. En D. Goodley, B. Hughes, & L. J. Davis (Eds.), *Disability and social theory: New developments and directions* (pp. 91–112). Palgrave Macmillan.
- Roldán, J., Álvarez, M., Carrasco, M., Guarneros, N., Ledesma, J., Cuchillo-Hilario, M., & Chávez, A. (2017). Marginalization and health service coverage among indigenous, rural and urban populations: A health problem in Mexico. *Rural and Remote Health*, 17, 3948. <https://doi.org/10.22605/RRH3948>
- Salcedo Barragán, M., & Ortiz Ocaña, A. L. (2017). Análisis epistémico del pensamiento configuracional. *Zona Próxima*, 26, 99–113. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10180>
- Santos, M. (2009). *La naturaleza del espacio*. Ariel.

# INTERVENCIONES NO MEDICALIZADAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE LA NEURODIVERGENCIA: UNA REVISIÓN DE ALCANCE SOBRE ARTES MARCIALES, MÚSICA, ARTES VISUALES Y DANZA

Non-medicalized intervention for the guidance of neurodivergent people: a  
scoping review of martial arts, music, visual arts and dance

**José Alejandro Meza Palmeros**

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)  
<https://orcid.org/0000-0003-2424-7879>

Recibido: 15/03/2026 | Aprobado: 10/06/2026

**Cómo citar:** Meza Palmeros, J. A. (2026). Intervenciones no medicalizadas para el acompañamiento de la neurodivergencia: una revisión de alcance sobre artes marciales, música, artes visuales y danza. *Diversia*, 1(2), 21-38. <https://doi.org/10.29105/diversia.v1i2.16>

## Resumen

Las intervenciones no medicalizadas basadas en modalidades expresivas han ganado relevancia como alternativas o complementos a los abordajes farmacológicos y conductuales para el acompañamiento de personas neurodivergentes. La evidencia disponible se encuentra dispersa en múltiples disciplinas y carece de síntesis que integren el paradigma de la neurodiversidad como encuadre epistemológico transversal. En este sentido, el objetivo del presente documento es mapear el alcance, la naturaleza y la distribución de la evidencia empírica disponible sobre intervenciones no medicalizadas basadas en artes marciales, música y musicoterapia, artes visuales y arteterapia, y danza y movimiento expresivo para el acompañamiento de personas con TEA, TDAH, dislexia y otras variantes neurológicas del desarrollo. A través de una revisión de alcance (*scoping review*) conforme a las guías PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018) y al marco metodológico del Instituto Joanna Briggs (Peters et al., 2020), búsquedas sistemáticas en seis bases de datos indexadas



en inglés y español (2010–2025), las fuentes encontradas fueron clasificadas de acuerdo con su paradigma de orientación: déficit, neurodiversidad o mixto. Se incluyeron 27 artículos publicados entre 2019 y 2025. La evidencia más sólida corresponde a musicoterapia en TEA. Se identificaron cuatro mecanismos transversales de eficacia: estructura temporal predecible, andamiaje rítmico, desarrollo de habilidades, y experiencia de comunidad. Se concluye que las intervenciones expresivas constituyen una vía promisorio para el acompañamiento afirmativo de personas neurodivergentes. La base de evidencia requiere mayor rigor metodológico, seguimientos longitudinales e inclusión sistemática de las voces neurodivergentes. La investigación en contextos latinoamericanos representa una agenda necesaria y poco explorada.

**Palabras clave:** neurodivergencia; paradigma de la neurodiversidad; intervenciones no medicalizadas; taekwondo; artes marciales; musicoterapia; arteterapia; danza movimiento terapia; salutogénesis.

## Abstract

Non-medicalized interventions based on expressive modalities have gained relevance as alternatives or complements to pharmacological and behavioral approaches for supporting neurodivergent individuals. The available evidence is scattered across multiple disciplines and lacks a synthesis that integrates the neurodiversity paradigm as a cross-cutting epistemological framework. Therefore, the goal of this document is to map the scope, nature, and distribution of the available empirical evidence on non-medicalized interventions based on martial arts, music and music therapy, visual arts and art therapy, and dance and expressive movement for supporting individuals with ASD, ADHD, dyslexia, and other neurodevelopmental disorders. Through a scoping review following the PRISMA-ScR guidelines (Tricco et al., 2018) and the Joanna Briggs Institute's methodological framework (Peters et al., 2020), systematic searches were conducted in six databases indexed in English and Spanish (2010–2025). The sources found were classified according to their paradigm: deficit, neurodiversity, or mixed. Twenty-seven articles published between 2019 and 2025 were included. The strongest evidence pertains to music therapy in ASD. Four cross-cutting mechanisms of effectiveness were identified: predictable temporal structure, rhythmic scaffolding, skills development, and community experience. It is concluded that expressive interventions constitute a promising pathway for the affirmative support of neurodivergent individuals. The evidence base requires greater methodological rigor, longitudinal follow-ups, and the systematic inclusion of neurodivergent voices. Research in Latin American contexts represents a necessary and little-explored agenda.

**Keywords:** *neurodivergence; neurodiversity paradigm; non-medicalized interventions; taekwondo; martial arts; music therapy; art therapy; dance movement therapy; salutogenesis*

## 1. Introducción

### 1.1 Neurodivergencia

El término neurodivergencia designa el conjunto de variantes neurológicas que se apartan del funcionamiento considerado típico en una población determinada. Bajo esta denominación se agrupan condiciones como el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), la dislexia del desarrollo, la dispraxia o trastorno del desarrollo de la coordinación, las altas capacidades intelectuales y el síndrome de Tourette, entre otras (Armstrong, 2010; Walker, 2021). Aunque estas condiciones presentan perfiles neurológicos, manifestaciones conductuales y necesidades de apoyo muy distintos entre sí, comparten una historia de abordaje clínico orientada por el modelo del déficit, es decir, un encuadre epistemológico que las concibe como desviaciones patológicas respecto a un estándar normativo de funcionamiento, cuyo tratamiento debe orientarse hacia la corrección o normalización (Conrad, 2007).

Aunque las estimaciones varían según los criterios diagnósticos y los contextos de medición, la literatura internacional documenta que cerca del 15 al 20 por ciento de la población mundial presenta alguna forma de variación neurológica del desarrollo (Doyle, 2020). La Organización Mundial de la Salud estima que aproximadamente uno de cada 100 niños presenta un trastorno del espectro autista (OMS, 2023), mientras que la prevalencia mundial del TDAH en población infantil y adolescente se sitúa en torno al cinco al siete por ciento (Polanczyk et al., 2007) y, la de la dislexia del desarrollo, entre el cinco y el 10 por ciento (Yang et al., 2022). En el caso de México, la ausencia de registros epidemiológicos nacionales sistemáticos dificulta una estimación precisa, pero la extrapolación de las tasas internacionales a la población del país sugiere que varios millones de personas viven con alguna condición neurodivergente.

Una aclaración terminológica resulta necesaria antes de continuar. A lo largo de este trabajo se emplean expresiones como “persona autista” o “persona neurodivergente” siguiendo el lenguaje centrado en la identidad (*identity-first language*), preferido mayoritariamente por las propias comunidades autistas y neurodivergentes de habla inglesa e hispana, frente al lenguaje centrado en la persona (*person-first language*) que antepone el diagnóstico como atributo separable de la persona.

El lenguaje centrado en la identidad reconoce la neurodivergencia como una dimensión constitutiva de la experiencia y la identidad de la persona, no como una enfermedad que esta “tiene” o “padece”, en continuidad con la tradición inaugurada por textos fundacionales del movimiento (Sinclair, 1993). Adoptar esta terminología, en coherencia con el paradigma de la neurodiversidad, busca evitar precisamente la mirada capacitista que conceptualiza la diferencia neurológica como déficit a corregir. Se reconoce, no obstante, que las preferencias terminológicas no son unánimes entre las personas neurodivergentes.

Las consecuencias del modelo del déficit han sido objeto de crítica creciente desde múltiples disciplinas. La sociología médica ha documentado los procesos de medicalización mediante los cuales experiencias y características humanas ordinarias son redefinidas como

trastornos clínicos que requieren intervención especializada, con frecuencia farmacológica (Conrad, 2007; Rose, 2019).

La psicología crítica y la perspectiva anticapacitista han señalado que muchas de las dificultades que experimentan las personas neurodivergentes no derivan exclusivamente de características intrínsecas a las personas, sino de entornos que no han sido diseñados para acomodar la diversidad neurológica (Chapman, 2021; Houting, 2019). Esta serie de críticas han contribuido a consolidar el denominado paradigma de la neurodiversidad, sistematizado por Walker (2021). Sus principales premisas son: a) la variación neurológica es una expresión natural de la diversidad humana; b) no existe un único modo correcto de funcionar neurológicamente; y c) las dificultades derivan en gran medida de desajustes entre las necesidades neurodivergentes y los entornos que no las acomodan.

### **1.2. Intervenciones no medicalizadas**

Las intervenciones no medicalizadas comprenden un conjunto de acciones terapéuticas, educativas o comunitarias que buscan mejorar el bienestar o la calidad de vida sin recurrir primariamente a la medicación como mecanismo de acción (Boutron et al., 2017). Aunque a este rango estrecho de la medicalización, es decir el empleo de los fármacos, debe agregarse la negativa de emplear categorías médicas para implementar la intervención y favorecer la inclusión.

El interés creciente por estas intervenciones responde a los importantes efectos secundarios de los fármacos para el TDAH (Cortese et al., 2018), la ausencia de tratamiento farmacológico aprobado para los síntomas centrales del TEA (Geretsegger et al., 2022) y su mayor compatibilidad con una orientación afirmativa del acompañamiento. Dentro de estas intervenciones, las modalidades expresivas —artes marciales, música y musicoterapia, artes visuales y arteterapia, danza y movimiento expresivo— constituyen una categoría de particular interés, ya que operan a través de experiencias significativas, pueden implementarse en formatos grupales que generan comunidad y pertenencia, ofrecen canales de expresión alternativos al lenguaje verbal. Además, sus estructuras temporales presentan características tales como la predictibilidad, secuenciación clara y progresión visible, valoradas por personas para quienes la ambigüedad social representa fuentes significativas de estrés (Mayer-Benarous et al., 2021; Costanza et al., 2025a).

Además de sus efectos sobre dimensiones cognitivas, conductuales y socioemocionales, las intervenciones no medicalizadas presentan una relación costo-beneficio favorable que las vuelve especialmente relevantes desde la perspectiva de la política social de salud. A diferencia de los tratamientos farmacológicos, que implican costos recurrentes de medicación, seguimiento clínico especializado y manejo de efectos secundarios, muchas de las modalidades expresivas pueden implementarse en infraestructuras comunitarias ya existentes —escuelas, centros culturales, casas de la cultura, dojangs, espacios deportivos municipales— con costos operativos comparativamente bajos y alta escalabilidad. Esta característica resulta particularmente pertinente en contextos de recursos limitados, donde el acceso a servicios especializados de salud mental es restringido y los sistemas públicos enfrentan una demanda que excede su capacidad. En este sentido, las intervenciones expresivas podrían articularse con programas de política social a nivel municipal o estatal,

integrándose a la oferta de servicios comunitarios de inclusión y promoción de la salud, y orientadas no solo al beneficio individual de las personas neurodivergentes sino al fortalecimiento de entornos comunitarios más inclusivos. La evaluación sistemática de la relación costo-beneficio de estas intervenciones, sin embargo, continúa siendo una asignatura pendiente en la literatura disponible y constituye una línea de investigación necesaria para sustentar su incorporación a la política pública.

### **1.3 Salutogénesis**

Esta revisión adopta el modelo salutogénico de Antonovsky (1979, 1987) como marco analítico complementario, por su orientación fundamental hacia los recursos y las capacidades en lugar de hacia los déficits y la patología. Su construcción central —el sentido de coherencia (SOC)— integra tres dimensiones: la comprensibilidad (capacidad de percibir el entorno como ordenado y predecible), la manejabilidad (percepción de contar con recursos suficientes para hacer frente a los desafíos) y la significatividad (sentido de que los desafíos de la vida merecen el compromiso y el esfuerzo) (Antonovsky, 1987). Las intervenciones expresivas revisadas comparten justamente características estructurales relevantes de acuerdo con el marco salutogénico: todas proporcionan entornos con alto grado de comprensibilidad; ofrecen oportunidades de desarrollo de habilidades que fortalecen la manejabilidad; y además generan experiencias de comunidad y obtención de logros que alimentan la significatividad. Desde este encuadre, el valor de las intervenciones expresivas no se agota en sus efectos sobre síntomas específicos, sino que se extiende a su capacidad de fortalecer el sentido de coherencia de las personas neurodivergentes.

La evidencia disponible sobre intervenciones expresivas para neurodivergencia se encuentra fragmentada en núcleos disciplinares que raramente dialogan entre sí. La gran mayoría de los estudios han sido realizados en América del Norte, Europa y Asia del Este, con escasísima representación latinoamericana. Y la investigación participativa que incluya a personas neurodivergentes como coinvestigadoras sigue siendo la excepción.

El objetivo principal de esta revisión es mapear el alcance, la naturaleza y la distribución de la evidencia empírica disponible sobre intervenciones no medicalizadas basadas en modalidades expresivas para el acompañamiento de personas neurodivergentes. Los objetivos específicos son: a) caracterizar el corpus según tipo de estudio, modalidad, población y paradigma; b) identificar mecanismos de eficacia y sus convergencias transversales; c) analizar las tensiones paradigmáticas del campo; d) señalar vacíos geográficos, poblacionales y metodológicos; y e) formular recomendaciones con énfasis en América Latina.

## **2. Metodología**

La presente investigación adopta el diseño de revisión de alcance (*scoping review*), modalidad de síntesis de evidencia que permite mapear sistemáticamente la extensión, naturaleza y distribución de la literatura existente sobre un tema determinado, y que resulta apropiada cuando el objetivo es identificar vacíos de conocimiento y clarificar conceptos antes que evaluar la efectividad de una intervención específica (Arksey & O'Malley, 2005; Munn et al., 2018; Peters et al., 2020). El reporte sigue los lineamientos PRISMA para revisiones de alcance (PRISMA-ScR: Tricco et al., 2018) y el marco

metodológico del Instituto Joanna Briggs (Peters et al., 2020). La extensión PRISMA-ScR deriva de la guía general PRISMA 2020 para revisiones sistemáticas (Page et al., 2021), adaptada a las particularidades de las revisiones de alcance.

La pregunta orientadora se formuló mediante el marco PCC (*Population, Concept, Context*): ¿Cuál es el alcance, la naturaleza y la distribución de la evidencia empírica disponible sobre intervenciones no medicalizadas basadas en modalidades expresivas para el acompañamiento de personas neurodivergentes, y qué marcos paradigmáticos orientan dicha investigación?

- Población: personas neurodivergentes de cualquier edad (TEA, TDAH, dislexia, dispraxia, altas capacidades, síndrome de Tourette).
- Concepto: artes marciales, música y musicoterapia, artes visuales y arteterapia, danza y movimiento expresivo.
- Contexto: cualquier entorno de implementación, cualquier país, período 2010–2025.

La búsqueda bibliográfica se realizó entre enero y mayo de 2025 en seis bases de datos indexadas: PubMed/MEDLINE, Web of Science, Scopus, PsycINFO, ERIC y Cochrane Library. Se complementó con búsquedas manuales en revistas especializadas y Google Scholar. Las búsquedas se realizaron en inglés y español combinando términos como: ("*taekwondo*" OR "*martial arts*" OR "*karate*" OR "*judo*") AND ("*autism spectrum disorder*" OR "*ADHD*" OR "*neurodiverg\**"); ("*music therapy*" OR "*music intervention*") AND ("*autism*" OR "*ADHD*" OR "*neurodiverg\**"); ("*art therapy*" OR "*creative arts therapy*") AND ("*neurodiverg\**"); y ("*dance therapy*" OR "*dance movement therapy*" OR "*DMT*") AND ("*autism*" OR "*ADHD*" OR "*neurodiverg\**"). Período de cobertura preferente: 2010–2025.

Criterios de inclusión: artículos en revistas arbitradas indexadas; estudios empíricos de cualquier diseño, revisiones sistemáticas, metaanálisis, revisiones de alcance y protocolos publicados; población con diagnóstico o rasgos documentados de condición neurodivergente; intervención estructurada basada en modalidades expresivas; idioma inglés, español o portugués; fuente con DOI o ISBN verificable. Criterios de exclusión: artículos de opinión sin respaldo empírico verificable; estudios con N<5 sin justificación metodológica explícita; fuentes sin DOI/ISBN e intervenciones exclusivamente farmacológicas.

La selección se realizó en dos fases. En la primera, se llevó a cabo una selección por título y resumen, seguida de la evaluación del texto completo. Dado el desarrollo por un investigador principal, no se realizó doble ciego, limitación reconocida conforme a las recomendaciones para revisiones de alcance en proyectos de investigador único (Peters et al., 2020). El proceso de selección se documenta en el diagrama de flujo PRISMA-ScR. Cada fuente incluida fue clasificada según su inscripción paradigmática: modelo del déficit (evalúa el éxito como reducción de síntomas o aproximación a estándares neurotípicos), paradigma de la neurodiversidad (evalúa bienestar, autoaceptación e identidad afirmativa), o enfoque mixto.

### 3. Resultados

La búsqueda identificó 312 registros combinados. Tras el cribado por título y resumen se eliminaron 225 registros no pertinentes. Se evaluaron 87 textos completos, de los cuales 60 fueron excluidos por los siguientes motivos: DOI no verificable o fuente inautenticable (n=18), idioma no cubierto (n=9), y no cumplimiento de criterios de elegibilidad (n=33). El corpus final incluye 27 fuentes verificadas publicadas principalmente entre 2019 y 2025.

La distribución del corpus por sección es la siguiente: a) Artes marciales y taekwondo, 8 fuentes; b) Música y musicoterapia, 8 fuentes; c) Artes visuales y arteterapia, 4 fuentes; d) Danza y movimiento expresivo, 3 fuentes; e) Marcos teóricos y referenciales, 4 fuentes. En cuanto a la inscripción paradigmática, el 22% de las fuentes opera desde el modelo del déficit (n=6), el 22% desde el paradigma de la neurodiversidad (n=6) y el 56% desde enfoques mixtos (n=15). Esta distribución revela que la mayoría de la investigación disponible emplea al menos parcialmente criterios de evaluación del modelo del déficit, incluso cuando los autores declaran orientaciones más afirmativas.

### 4. Modalidades expresivas

#### 4.1 Artes marciales y taekwondo

La evidencia sobre artes marciales en poblaciones neurodivergentes constituye un campo en consolidación. La revisión de alcance de Costanza et al. (2025a) identificó que, tras aplicar criterios de rigor estrictos, solo dos ensayos controlados aleatorizados cumplieron los estándares de inclusión para TEA: uno sobre karate (n=30) y otro sobre Tai Chi Chuan (n=18), ambos reportando mejoras en coordinación motora y equilibrio. Para TDAH, Costanza et al. (2025b) documentaron que un metaanálisis en red de 31 ensayos posiciona a las artes marciales entre las intervenciones físicas con mayor efecto sobre funciones ejecutivas, es decir, memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva.

La literatura identifica tres mecanismos principales. Primero, el control corporal deliberado: la ejecución de secuencias codificadas, como poomsae (formas) y kata, exige memoria de trabajo y atención selectiva sostenida, imponiendo al sistema ejecutivo una carga controlada y progresiva que puede funcionar como entrenamiento de las propias funciones ejecutivas. Segundo, la estructura temporal predecible, genera seguridad psicológica al reducir la ambigüedad del entorno. Tercero, la inhibición de respuesta impulsiva como práctica pedagógica explícita, es particularmente relevante para personas con TDAH.

La evidencia no se limita a poblaciones infantiles: la revisión sistemática de Ciaccioni et al. (2024), que analizó 72 estudios sobre artes marciales y deportes de combate en adultos, documentó asociaciones consistentes con beneficios en la cognición y el bienestar, lo que sugiere que el potencial de estas prácticas se extiende a lo largo del ciclo vital. El estudio de mayor rigor neurocognitivo es el ensayo de Ludyga et al. (2022) con judo y TDAH (n=44) implementado durante 12 semanas; en este se documentaron cambios en actividad neuroeléctrica indicativos de mayor eficiencia en la memoria de trabajo visuoespacial.

Por su parte, el ensayo de Kadri et al. (2019) con taekwondo y TDAH con población adolescente (n=40, 18 meses) mostró mejoras en control inhibitorio (test de Stroop) y

atención sostenida (test de Ruff) comparables a dosis bajas de metilfenidato. El ensayo de Fu y Shi (2025) con artes marciales estructuradas y TEA infantil ( $n=56$ , 24 semanas) reportó mejoras significativas en lenguaje, comunicación social y conducta respecto al grupo control. En esta misma línea, el estudio cualitativo de Mok et al. (2024), basado en las narrativas de padres de niños con autismo que participaron en entrenamiento de taekwondo con elementos de musicoterapia, documentó mejoras percibidas en la comunicación social, las habilidades motoras y la confianza de los participantes. Yu et al. (2025) tienen activo el primer ensayo de taekwondo integrado con musicoterapia en TEA, cuyos resultados están pendientes de publicación.

#### **4.2 Música y musicoterapia**

La musicoterapia cuenta con la base de evidencia más sólida de las cuatro modalidades revisadas. La revisión Cochrane de Geretsegger et al. (2022) que incluyó 26 ensayos controlados aleatorizados ( $N=1,165$  participantes con TEA), concluye con evidencia de calidad moderada que la musicoterapia probablemente mejora la comunicación social global, la interacción social y la calidad de vida. Por su parte Gao et al. (2025), sintetizaron los resultados de 13 ensayos controlados aleatorizados con un total de 1,160 participantes con TEA. Para evaluar el efecto conjunto de la musicoterapia sobre los síntomas conductuales, calcularon la diferencia de medias estandarizada (SMD, por sus siglas en inglés), que indica qué tan grande es el efecto de una intervención en términos comparables entre estudios. Un valor de  $SMD = -0.66$  corresponde a un efecto moderado: significa que los participantes que recibieron musicoterapia mostraron una mejoría conductual notablemente mayor que los que no la recibieron ( $p < 0.001$ ). Esto sugiere que la musicoterapia es efectiva, si bien, puede funcionar de manera distinta según el contexto, la población o el formato de la intervención.

Shi et al. (2024) encontraron que la musicoterapia produce efectos más pronunciados cuando el objetivo es favorecer que el niño inicie comunicación por iniciativa propia —comunicación espontánea— que cuando se trata de responder a instrucciones o consignas dirigidas por el terapeuta —comunicación instruccional—. Esta distinción tiene importantes implicaciones para el diseño de las intervenciones: si el objetivo prioritario es que la persona neurodivergente amplíe su capacidad de comunicarse de forma autónoma, la musicoterapia parece ser especialmente útil.

Para TDAH, Martín-Moratinos et al. (2023) establecen una distinción: la musicoterapia activa muestra efectos preferentes sobre habilidades sociales e impulsividad, mientras que la musicoterapia pasiva los muestra sobre atención sostenida y rendimiento cognitivo.

Por su parte Saville et al. (2025) proponen tres mecanismos mediante los cuales la música incide sobre el TDAH. El primero es la estimulación dopaminérgica: dado que la disregulación del sistema dopaminérgico es un sustrato neurobiológico central en el TDAH, la activación de este sistema a través de la experiencia musical podría modular directamente los déficits atencionales e inhibitorios asociados. El segundo es la sincronía interhemisférica, en tanto que el procesamiento musical activa redes neurales bilaterales cuya coordinación podría compensar los patrones de conectividad atípica documentados en el trastorno. El tercero es el andamiaje rítmico externo: la estructura temporal de la

música funcionaría como regulador externo de la atención y la acción, supliendo las dificultades en el control temporal interno —la capacidad de organizar y secuenciar la conducta en el tiempo— que caracterizan el perfil cognitivo del TDAH. Los tres mecanismos son hipótesis plausibles respaldadas por literatura convergente, aunque requieren confirmación mediante estudios con diseños específicos.

En el campo de la dislexia, Juntunen y Sutela (2023) documentan que la totalidad de los estudios con población disléxica incluidos en su revisión —20 estudios en total— reportaron mejoras en habilidades lingüísticas y conciencia fonológica tras intervenciones de integración música-movimiento. Esta señal encuentra respaldo experimental en Cancer et al. (2020), cuyo ensayo controlado demostró que el *Rhythmic Reading Training*, un programa de entrenamiento lector basado en el procesamiento rítmico, produjo mejoras significativamente superiores en lectura y conciencia fonológica respecto tanto a la estimulación hemisférica como a los videojuegos de acción, dos condiciones de comparación activas con demanda cognitiva equivalente. Este resultado fortalece la hipótesis de que el procesamiento rítmico musical y el procesamiento fonológico comparten representaciones temporales comunes, cuya activación conjunta potencia el aprendizaje lector en personas con dislexia del desarrollo.

#### **4.3 Artes visuales y arteterapia**

La investigación sobre arteterapia en neurodivergencia es el campo más joven en términos de evidencia de alta calidad. Vogel et al. (2024) identifican solo siete estudios elegibles con criterios estrictos, concluyendo que la arteterapia es probablemente efectiva para síntomas sociales, conductuales y motores en TEA. López-Escribano y Orío-Aparicio (2024), en una revisión sistemática que analizó 20 artículos con un total de 781 participantes, encontraron que 18 de los 20 estudios reportaron beneficios de las terapias de artes creativas en niños con TEA. El mecanismo explicativo más consistentemente propuesto en esta literatura es la disponibilidad de un canal expresivo no verbal: el proceso de creación artística permite externalizar estados internos, emociones y experiencias que resultan difíciles de articular mediante el lenguaje verbal convencional, lo cual es especialmente relevante para personas autistas cuyas dificultades en la comunicación pragmática no implican necesariamente una limitación en la riqueza de su vida interior.

Wei et al. (2025) sitúan este mecanismo en un marco epistemológico más amplio al proponer la arteterapia con orientación centrada en la persona como alternativa al Análisis Conductual Aplicado (ABA, por sus siglas en inglés), intervención conductual dominante en el campo del TEA, que ha sido objeto de crítica creciente por su orientación hacia la modificación de conductas consideradas autistas hacia estándares neurotípicos, antes que hacia el bienestar y la autodeterminación de la persona.

Martínez-Vérez et al. (2024) añaden una distinción al identificar una complementariedad funcional entre arteterapia y musicoterapia: ambas modalidades producen efectos positivos en poblaciones neurodivergentes, pero con dominios de acción diferenciados. La arteterapia muestra efectos preferentes sobre la expresión emocional y el desarrollo de la identidad, mientras que la musicoterapia los muestra sobre la comunicación social y el lenguaje. Esta diferenciación, aunque derivada de una revisión narrativa y no de

comparaciones experimentales directas, ofrece orientaciones para la selección informada de modalidades en función de los objetivos de acompañamiento prioritarios para cada persona.

#### **4.4 Danza y movimiento expresivo (DMT)**

Aithal et al. (2021) constituye la síntesis más rigurosa sobre DMT y TEA infantil, documentando efectos positivos sobre bienestar, habilidades sociales y expresión emocional, aunque con calidad metodológica baja a moderada en los estudios incluidos. Scatozza et al. (2023) señalan que la DMT ofrece una vía de interacción social menos demandante cognitivamente que la verbal, con el movimiento espejo como herramienta de conexión genuina pero menos agotadora para personas autistas. Ladwig et al. (2024) publican el primer mapeo sistemático de intervenciones de danza en adultos con discapacidades del neurodesarrollo (NDDs, por sus siglas en inglés), lo que lo convierte en una referencia para identificar vacíos del campo. Sus hallazgos revelan dos limitaciones estructurales. La primera es la ausencia de instrumentos de medición estandarizados para evaluar el desempeño motor y los resultados terapéuticos en adultos con NDDs; a diferencia de la investigación con poblaciones infantiles, que cuenta con baterías validadas como el *Movement Assessment Battery for Children*, no existe un equivalente consolidado para adultos neurodivergentes, lo que impide la comparación sistemática entre estudios y la acumulación de evidencia. La segunda es que los estudios disponibles adoptan predominantemente diseños descriptivos —caracterizaciones de programas, reportes de caso, o estudios observacionales sin grupo control— que permiten documentar cómo se implementan las intervenciones, pero no establecer inferencias causales sobre sus efectos. Ambas limitaciones muestran que la investigación sobre intervenciones expresivas en poblaciones adultas neurodivergentes se encuentra en una etapa de desarrollo previa a la que permite estudios de eficacia rigurosos, en parte porque la propia conceptualización de las necesidades y objetivos terapéuticos de los adultos neurodivergentes —cualitativamente distintos a los de la infancia— no ha sido suficientemente desarrollada como para orientar diseños de intervención específicos.

### **5. Discusión**

#### **5.1 Mecanismos de eficacia compartidos**

El análisis transversal identifica cuatro mecanismos que operan con independencia de la modalidad expresiva específica. El primero es la estructura temporal predecible: las artes marciales, la musicoterapia, la arteterapia y la DMT incorporan, cada una a su manera, secuencias codificadas, progresiones sistemáticas y rituales de sesión que generan entornos de alta predictibilidad. Desde el modelo salutogénico, esta característica estructural fortalece la dimensión de comprensibilidad del sentido de coherencia —la capacidad de percibir el entorno como ordenado y anticipable— lo cual es especialmente relevante para personas neurodivergentes que frecuentemente experimentan la ambigüedad e imprevisibilidad social como fuentes significativas de estrés (Antonovsky, 1987).

El segundo es el andamiaje rítmico: la estructura temporal rítmica presente en todas las modalidades puede funcionar como regulador externo de la atención y la acción, compensando las dificultades en el control temporal interno características del TDAH, y

muestra además capacidad de transferencia hacia el procesamiento fonológico en personas con dislexia (Cancer et al., 2020; Saville et al., 2025).

El tercero es el desarrollo progresivo de habilidades: todas las modalidades ofrecen sistemas de progresión visibles —graduación por cinturones, repertorio musical, producción artística, dominio del movimiento— que generan experiencias de competencia y fortalecen la manejabilidad, es decir, la percepción de contar con recursos propios suficientes para responder a los desafíos.

El cuarto es la experiencia de comunidad y pertenencia: implementadas en formato grupal, estas intervenciones generan comunidades de práctica que alimentan la significatividad del sentido de coherencia y constituyen recursos generalizados de resistencia de carácter relacional (Antonovsky, 1987). La convergencia de estos cuatro mecanismos en todas las modalidades revisadas sugiere que la arquitectura común de eficacia es más relevante para el diseño de intervenciones que la elección de una modalidad específica; en contextos con recursos limitados, dicha elección debería orientarse por las preferencias y fortalezas individuales antes que por una jerarquía de evidencia que la literatura actual no justifica.

## **5.2 Tensiones entre paradigmas**

El análisis paradigmático revela que el 56% del corpus opera desde enfoques mixtos, el 22% desde el modelo del déficit y el 22% desde el paradigma de la neurodiversidad. Esta distribución, sin embargo, esconde una asimetría estructural que los porcentajes por sí solos no capturan: incluso en los estudios clasificados como mixtos, los instrumentos de medición están calibrados para detectar desviaciones respecto a estándares normativos neurotípicos. Escalas ampliamente utilizadas en el corpus —como la *Social Responsiveness Scale* (SRS-2), diseñada para cuantificar la distancia entre el comportamiento social de una persona autista y el esperado normativamente; el *Conners Rating Scale*, orientado a medir la severidad de síntomas del TDAH respecto a percentiles poblacionales; o el *Vineland Adaptive Behavior Scales*, que evalúa habilidades en función de expectativas de desarrollo típico— fueron construidas desde los supuestos del modelo del déficit y continúan dominando el diseño metodológico incluso cuando los autores declaran orientaciones más afirmativas (den Houting, 2019). El resultado es una incongruencia epistemológica, ya que las intervenciones expresivas pueden estar generando beneficios significativos sobre dimensiones como la identidad, la autoaceptación y el bienestar autopercebido que estos instrumentos simplemente no están diseñados para detectar, lo que produce una subestimación sistemática de sus efectos reales.

Una segunda tensión atraviesa el campo entre la eficacia documentada en contextos controlados y la pertinencia ecológica en contextos naturales de implementación. Los mecanismos identificados como más relevantes —comunidad, pertenencia, significado compartido— son precisamente aquellos que tienden a atenuarse o desaparecer cuando las intervenciones son estandarizadas para garantizar su replicabilidad experimental. Por ejemplo, un programa de taekwondo estandarizado con participantes reclutados ad hoc genera condiciones de práctica cualitativamente distintas a las de un dojang con historia, identidad colectiva y vínculos de larga duración. La investigación de implementación, que

estudia cómo funcionan las intervenciones en condiciones reales, está prácticamente ausente del corpus revisado.

Una tercera tensión, quizás la más profunda en términos epistemológicos, es la relativa ausencia de las voces de las propias personas neurodivergentes en el diseño, implementación e interpretación de las investigaciones revisadas. Con escasas excepciones, el corpus opera desde una lógica en la que las personas neurodivergentes son sujetos de investigación antes que agentes epistémicos con autoridad para definir qué preguntas son relevantes, qué resultados son valiosos y cómo deben interpretarse los hallazgos —una asimetría que el paradigma de la neurodiversidad identifica como condición a transformar, no como limitación técnica menor— (Walker, 2021).

### **5.3 Vacíos geográficos**

América Latina está prácticamente ausente del corpus revisado. Sin embargo, los contextos latinoamericanos configuran una ecología de la intervención cualitativamente distinta a la de los contextos donde se ha producido la mayor parte de la evidencia disponible. Latinoamérica cuenta con tradiciones expresivas propias de gran riqueza —la capoeira brasileña, las músicas populares comunitarias de base barrial, las danzas de origen indígena y afrodescendiente. Dichas expresiones podrían constituir recursos de intervención culturalmente pertinentes; con redes comunitarias frecuentemente más densas que las de los contextos noratlánticos, donde organizaciones de la sociedad civil y grupos informales asumen funciones de acompañamiento que los sistemas formales no cubren; y con sistemas de atención especializada de menor cobertura, lo que hace que la pertinencia de intervenciones implementables en contextos comunitarios de recursos limitados sea cualitativamente distinta. La extrapolación directa de los hallazgos del corpus a estos contextos sin investigación propia es metodológicamente incorrecta ya que los mecanismos de eficacia identificados —comunidad, estructura, ritmo, y pertenencia— están mediados por condiciones de sentido específicas que la evidencia disponible no captura ni puede capturar por generalización.

La subrepresentación de las poblaciones adultas constituye un segundo vacío de naturaleza simultáneamente científica y ética. La mayoría de las personas neurodivergentes son adultas, pero la investigación disponible se concentra en infancia y adolescencia, reproduciendo el sesgo histórico de un campo que conceptualizó inicialmente la neurodivergencia como condición de la infancia. Las intervenciones expresivas para adultos requieren conceptualización propia que parta de las necesidades, roles sociales y trayectorias vitales específicas de personas adultas, frecuentemente marcadas por años de diagnóstico tardío, enmascaramiento y adaptación a entornos que no reconocen su neurodiversidad.

## **6. Recomendaciones**

Se propone una agenda de investigación en cinco ejes. Primero, epidemiología y diagnóstico en contextos latinoamericanos, como prerequisite para dimensionar la relevancia de las intervenciones expresivas como recurso de salud pública regional. Segundo, adaptación cultural de intervenciones con evidencia externa —especialmente musicoterapia para TEA y artes marciales para TDAH— partiendo del entendimiento del contexto local antes de

asumir transferibilidad directa. Tercero, investigación sobre modalidades expresivas propias de la región: la capoeira brasileña, las músicas populares comunitarias, las danzas tradicionales indígenas y afrodescendientes representan recursos de intervención culturalmente pertinentes que prácticamente no han sido objeto de investigación sistemática en relación con la neurodivergencia. Cuarto, modelos de atención comunitaria en contextos de recursos limitados, donde los espacios comunitarios, las escuelas de música barriales y los grupos artísticos locales frecuentemente asumen funciones de acompañamiento que los sistemas formales no pueden cubrir. Quinto, investigación participativa con comunidades neurodivergentes latinoamericanas como coinvestigadoras, con autoridad sobre las preguntas, los diseños y las interpretaciones.

## 7. Conclusiones

La evidencia sintetizada en esta revisión sostiene que las intervenciones expresivas —artes marciales, musicoterapia, arteterapia y danza— constituyen recursos de acompañamiento válidos para personas neurodivergentes, con una base empírica que, aunque desigual entre modalidades, muestra una señal positiva suficientemente consistente para justificar su incorporación deliberada en los repertorios de intervención no medicalizada disponibles. La identificación de mecanismos transversales compartidos —estructura predecible, andamiaje rítmico, desarrollo de habilidades, y comunidad de práctica— sugiere que lo que hace eficaces a estas intervenciones no es tanto la especificidad de cada modalidad como la arquitectura común que las atraviesa, lo cual tiene implicaciones directas para la práctica: en contextos con recursos limitados, la elección debería responder a la pertinencia cultural y las preferencias individuales antes que a una jerarquía de evidencia que la literatura actual no sustenta.

Lo que el campo produce con menor claridad es conocimiento sobre lo que las propias personas neurodivergentes consideran valioso en estas experiencias. La dominancia de instrumentos diseñados desde el modelo del déficit —incluso en estudios que declaran orientaciones afirmativas— limita sistemáticamente la capacidad de la investigación disponible para capturar los efectos más relevantes desde el paradigma de la neurodiversidad. Avanzar en esa dirección requiere tanto el desarrollo de nuevos instrumentos de medición como la incorporación de personas neurodivergentes como agentes activos en la producción del conocimiento sobre sus propias experiencias.

América Latina permanece prácticamente ausente de este campo y su incorporación no puede reducirse a replicar diseños desarrollados en otros contextos. La región cuenta con tradiciones expresivas propias, redes comunitarias activas y una presencia amplia del taekwondo y otras artes marciales en contextos de acceso comunitario que representan un punto de partida concreto para una agenda de investigación culturalmente situada. La pregunta que debería orientarla es cómo construir entornos, recursos y comunidades de práctica que permitan a cada persona neurodivergente habitar el mundo de manera significativa, en sus propios términos.

## Referencias bibliográficas

- Aithal, S., Moula, Z., Karkou, V., Karaminis, T., Powell, J., & Makris, S. (2021). A systematic review of the contribution of dance movement psychotherapy towards the well-being of children with autism spectrum disorders. *Frontiers in Psychology*, 12, 719673. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719673>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Da Capo Press.
- Boutron, I., Altman, D. G., Moher, D., Schulz, K. F., & Ravaud, P. (2017). CONSORT statement for randomized trials of nonpharmacologic treatments: A 2017 update. *Annals of Internal Medicine*, 167(1), 40–47. <https://doi.org/10.7326/M17-0046>
- Cancer, A., Bonacina, S., Antonietti, A., Salandi, A., Molteni, M., & Lorusso, M. L. (2020). The effectiveness of interventions for developmental dyslexia: Rhythmic reading training compared with hemisphere-specific stimulation and action video games. *Frontiers in Psychology*, 11, 1158. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01158>
- Ciaconni, S., Castro, O., Bahrami, F., Tomporowski, P. D., Capranica, L., Biddle, S. J. H., Vergeer, I., & Pesce, C. (2024). Martial arts, combat sports, and mental health in adults: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 70, 102556. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102556>
- Chapman, R. (2021). Neurodiversity theory and its discontents: Autism, schizophrenia, and the social model of disability. En S. Tekin & R. Bluhm (Eds.), *The Bloomsbury companion to philosophy of psychiatry* (pp. 371–389). Bloomsbury Academic.
- Conrad, P. (2007). *The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders*. Johns Hopkins University Press.
- Cortese, S., Adamo, N., Del Giovane, C., Mohr-Jensen, C., Hayes, A. J., Carucci, S., Atkinson, L. Z., Tessari, L., Banaschewski, T., Coghill, D., Hollis, C., Simonoff, E., Zuddas, A., Barbui, C., Purgato, M., Steinhausen, H.-C., Shokraneh, F., Xia, J., & Cipriani, A. (2018). Comparative efficacy and tolerability of medications for attention-deficit hyperactivity disorder in children, adolescents, and adults: A systematic review and

- network meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 5(9), 727–738.  
[https://doi.org/10.1016/S2213-2600\(18\)30269-4](https://doi.org/10.1016/S2213-2600(18)30269-4)
- Costanza, C., Colecchia, F. P., Polito, R., Monda, M., Carotenuto, M., Messina, G., Monda, A., Mancini, N., Moscatelli, F., Bargiacchi, G., & Ruberto, M. (2025b). Martial arts and ADHD: A narrative review of cognitive, behavioral, and epigenetic effects. *Physical Education Theory and Methodology*, 25(3), 684–690.  
<https://doi.org/10.17309/tmfv.2025.3.26>
- Costanza, C., Marletta, V., Colecchia, F. P., Polito, R., Monda, M., Messina, G., Monda, A., Mancini, N., Moscatelli, F., Messina, A., Allocca, S., Vasco, P., Casillo, M., Carotenuto, M., Gallai, B., De Maria, A., & Ruberto, M. (2025a). The effectiveness of martial arts interventions in autism spectrum disorder: A scoping review. *Physical Education Theory and Methodology*, 25(5), 1248–1254.  
<https://doi.org/10.17309/tmfv.2025.5.24>
- Den Houting, J. (2019). Neurodiversity: An insider's perspective. *Autism*, 23(2), 271–273.  
<https://doi.org/10.1177/1362361318820762>
- Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: A biopsychosocial model and the impact on working adults. *British Medical Bulletin*, 135(1), 108–125.  
<https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa021>
- Fu, X., & Shi, P. (2025). The intervention effect of structured martial arts games on behavioral impairments and motor functions in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 16, 1660040.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1660040>
- Gao, X., Xu, G., Fu, N., Ben, Q., Wang, L., & Bu, X. (2025). The effectiveness of music therapy in improving behavioral symptoms among children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1511920. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1511920>
- Geretsegger, M., Fusar-Poli, L., Elefant, C., Mössler, K. A., Vitale, G., & Gold, C. (2022). Music therapy for autistic people. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2022(5), CD004381. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub4>
- Juntunen, M.-L., & Sutela, K. (2023). The effectiveness of music-movement integration for vulnerable groups: A systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1127654. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1127654>
- Kadri, A., Slimani, M., Bragazzi, N. L., Tod, D., & Azaiez, F. (2019). Effect of taekwondo practice on cognitive function in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 204. <https://doi.org/10.3390/ijerph16020204>
- Ladwig, J. C., Broeckelmann, E. M., Sibley, K. M., Ripat, J., & Glazebrook, C. M. (2024). A synthesis of the characteristics of dance interventions engaging adults with

- neurodevelopmental disabilities: A scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 46(10), 1954–1961. <https://doi.org/10.1080/09638288.2023.2217384>
- López-Escribano, C., & Orío-Aparicio, C. (2024). Creative arts therapy for autistic children: A systematic review. *The Arts in Psychotherapy*, 91, 102224. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2024.102224>
- Ludyga, S., Mücke, M., Leuenberger, R., Bruggisser, F., Pühse, U., Gerber, M., Capone-Mori, A., Keutler, C., Brotzmann, M., & Weber, P. (2022). Behavioral and neurocognitive effects of judo training on working memory capacity in children with ADHD: A randomized controlled trial. *NeuroImage: Clinical*, 36, 103156. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2022.103156>
- Martín-Moratinos, M., Bella-Fernández, M., & Blasco-Fontecilla, H. (2023). Effects of music on attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and potential application in serious video games: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e37742. <https://doi.org/10.2196/37742>
- Martínez-Vérez, V., Gil-Ruiz, P., & Domínguez-Lloria, S. (2024). Interventions through art therapy and music therapy in autism spectrum disorder, ADHD, language disorders, and learning disabilities in pediatric-aged children: A systematic review. *Children*, 11(6), 706. <https://doi.org/10.3390/children11060706>
- Mayer-Benarous, H., Benarous, X., Vonthron, F., & Cohen, D. (2021). Music therapy for children with autistic spectrum disorder and/or other neurodevelopmental disorders: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 643234. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.643234>
- Mok, K.-M., Sze, C. H. H., Yu, C. C. W., Mak, E., Chan, D. F. Y., & Wong, S. W. L. (2024). A self-narrative study: Changes in physical ability and social communication in children with autism through taekwondo training with elements of music therapy from the parents' perspective. *Behavioral Sciences*, 14(7), 530. <https://doi.org/10.3390/bs14070530>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18, 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Autism* [Hoja informativa]. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C., & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping reviews. En E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBI Manual for Evidence Synthesis*. JBI. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12>
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942–948. <https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942>
- Rose, N. (2019). *Our psychiatric future: The politics of mental health*. Polity Press.
- Saville, P., Kinney, C., Heiderscheit, A., & Himmerich, H. (2025). Exploring the intersection of ADHD and music: A systematic review. *Behavioural Sciences*, 15(1), 65. <https://doi.org/10.3390/bs15010065>
- Scatozza, L., Bryden, P. J., & Fletcher, P. C. (2023). The effects of dance movement therapy for children with autism spectrum disorder. *Research in Dance Education*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1080/14647893.2023.2285028>
- Shi, Z., Wang, S., Chen, M., Hu, A., Long, Q., & Lee, Y. (2024). The effect of music therapy on language communication and social skills in children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1336421. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1336421>
- Sinclair, J. (1993). Don't mourn for us. *Our Voice: Autism Network International Newsletter*, 1(3). [https://www.autreat.com/dont\\_mourn.html](https://www.autreat.com/dont_mourn.html)
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Vogel, S. W., Mullins, K. L., & Kumar, S. (2024). Art therapy for children and adolescents with autism: A systematic review. *International Journal of Art Therapy*, 30(2), 113–122. <https://doi.org/10.1080/17454832.2024.2343373>
- Walker, N. (2021). *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*. Autonomous Press.
- Wei, S., Lai, A. H. Y., & Ho, H. W. H. (2025). The effectiveness of art therapy on children and adolescents with ASD: A systematic review of RCTs. *Healthcare*, 13(22), 2960. <https://doi.org/10.3390/healthcare13222960>
- Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., Zhao, J., & Weng, X. (2022). Prevalence of developmental dyslexia in primary school children: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences*, 12(2), 240. <https://doi.org/10.3390/brainsci12020240>
- Yu, C. C. W., Mok, K. M., Mak, E., Au, C. T., Chan, D. F. Y., Wu, S., Chung, R. C. K., Ip, M. C. K., Wong, S. W. L., & Ivarsson, T. (2025). Protocol for evaluating the effects of

integrating music with taekwondo training in children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *PLoS ONE*, 20(1), e0315503.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0315503>

# INSPIRANDO UNA INTERVENCIÓN SOCIAL CON ENFOQUE HUMANO DESDE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

**Inspiring social intervention with a human focus from the Sustainable  
Development Goals**

**Karina Elizabeth Sánchez Moreno**

Universidad de Monterrey

<https://orcid.org/0000-0001-5255-9613>

Recibido: 30/12/2025 | Aprobado: 30/04/2026

**Cómo citar:** Sánchez Moreno, K. E. (2026) Inspirando una intervención social con enfoque humano desde los Objetivos del Desarrollo Sostenible. *Diversia*, 1(2). 39- 54. <https://doi.org/10.29105/diversia.v1i2.13>

## Resumen

Las universidades, como formadoras de capital humano, juegan un rol muy importante en el desarrollo de sociedades sostenibles, y para lograrlo, considero que deben existir tres claves, la primera es orientar los planes de estudio hacia modelos educativos por competencias, permiten desarrollar en el estudiante su *ser*, su *conocer* y su *hacer*; en segunda instancia, incorporar a los planes de estudio asignaturas que permitan el análisis y la comprensión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU como ejes transversales en las intervenciones profesionales que realicen; por último y no por menos importante, formar estudiantes con un enfoque humano y con sentido del servicio. El presente estudio se realizó a 290 estudiantes de una universidad privada en el estado de Nuevo León, cuya filosofía es humanista, el instrumento fue aplicado a finales de semestre después de haber realizado ejercicios teórico-prácticos orientados a comprender y analizar la realidad de los problemas sociales a nivel internacional, nacional y estatal, sugiriéndole a los estudiantes realizar una propuesta desde el enfoque de los ODS.

**Palabras clave:** Objetivos de desarrollo sostenible, modelo educativo competencias, problemas sociales, desigualdad.



## Abstract

Universities, as preceptors of human capital, portray a very important role in the development of sustainable societies. To achieve this, I believe there are three key aspects: the first is to orient academic programs toward competency-based educational models, enabling students to develop their *being*, *knowing*, and *doing*. Secondly, it is essential to incorporate courses into academic programs that allow for the analysis and understanding of the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs) as transversal axes in the professional interventions they carry out. Lastly, but equally important, is to train students with a human-centered approach and a sense of service. This study was conducted with 290 students from a private university in the state of Nuevo León, whose philosophy is humanist, the instrument was applied at the end of the semester after theoretical-practical exercises designed to understand and analyze the reality of social problems at international, national, and state levels, encouraging students to propose solutions based on the SDGs.

**Keywords:** *Sustainable Development Goals, educational model, competencies, social problems, inequality.*

## Introducción

El ámbito educativo actual esta permeado por una serie de cambios e innovaciones en los modelos de enseñanza-aprendizaje, el modelo tradicional centrado en el rol del docente requiere un cambio, de ahí que los modelos por competencias, permitan impulsar una redefinición hacia una participación más activa por parte del estudiantes y, por ende, una formación de profesores que contribuyan a la movilización de recursos cognitivos, conocimientos y herramientas que tendrán un papel crucial en los recién egresados (Lizitza & Sheepshanks, 2020).

Específicamente en México, la educación superior enfrenta el reto de articular la formación profesional con las necesidades sociales y económicas del país, transitando hacia modelos educativos centrados en el estudiante y en el desarrollo de competencias (ANUIES, 2018). Diversos estudios señalan que aún existe una brecha entre la formación académica y la aplicación práctica del conocimiento en contextos reales, lo que hace necesario fortalecer estrategias pedagógicas vinculadas con problemáticas sociales.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) el rol que desempeñan las instituciones de educación superior en la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es más importante que nunca, ya que su responsabilidad radica en generar sociedades sostenibles a través de un cambio en la forma de actuar y pensar, por ello incentivan la necesidad de promover en la formación de las y los estudiantes nuevas competencias, actitudes y conductas en una sociedad globalizada.

La educación no sólo debe de promover un crecimiento económico para las naciones, sino también una conciencia sobre el patrón de consumo no sostenible que estamos teniendo como sociedad, de ahí que se tengan que desarrollar estrategias partiendo de que todas las

personas podemos ser agentes de cambios, ya que contamos con conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permitirán tener una toma de conciencia y de actuación responsable en el ámbito social, económico y medioambiental (UNESCO, 2017).

Es así como la enseñanza-aprendizaje tiene que evolucionar hacia una orientación más colaborativa, propositiva, y cuya acción esté orientada a resolver los problemas sociales desde una perspectiva más interdisciplinaria.

Cejas et al. (2019) exponen la necesidad imperativa de que las personas tenga una aptitud hacia el aprendizaje, la comunicación y la colaboración para desarrollar trabajos en equipo en donde se enfrenten a la resolución de retos, ya que esto desarrollará una actitud para formular diagnósticos y hacer propuestas de mejora en todos los niveles, lo que desencadena una mayor autonomía, independencia y capacidad de análisis.

La incorporación de los ODS en la educación superior ha sido promovida como una estrategia clave para formar ciudadanos globales comprometidos con la sostenibilidad (UNESCO, 2017; SDSN, 2020). Estudios recientes muestran que su integración curricular favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la responsabilidad social y la innovación en la solución de problemas (Leal Filho et al., 2019).

Por lo anterior, la UNESCO (2017) insiste en el desarrollo de estrategias que permitan trasladar la educación hacia un Enfoque para el Desarrollo Sostenible, buscando empoderar a las y a los estudiantes en una toma de decisiones más consciente y cuyo actuar demuestra una responsabilidad hacia la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad más justa para las generaciones presentes y futuras.

De la mano de lo anterior, hay que replantearse que hoy en día existen una serie de cambios en lo social, en lo político, lo económico y lo ambiental que obliga a la formación de estudiantes en un esquema por competencias, considerando como eje transversal un profundo respeto por el ser humano, promoviendo la convivencia, autonomía y libertad que exigen la comunión interpersonal (Tobón et al., 2010).

Para este estudio, se considera el concepto de competencias a las actuaciones que tiene el ser humano y que utiliza para resolver sus problemas, considerando el contexto en el que se desenvuelve (Tobón et al., 2010). Lo anterior significa que, a pesar de que se puede formar estudiantes con conocimientos, para decir que son competentes será necesario que aprendan a aplicarlos en su quehacer profesional, integrando la ética con base en valores y actitudes, para poder movilizar recursos y que se hable de un logro de metas en un determinado contexto.

Considerando lo anterior, este estudio tiene por objetivo comprender cómo la enseñanza desde el modelo por competencias y la filosofía humanista en la universidad tiene incidencia en las propuestas de intervención social con enfoque hacia el desarrollo sostenible de los y las estudiantes universitarios.

Para este estudio se encuestaron a 290 estudiantes de una universidad privada en el estado de Nuevo León, que se rige con una filosofía humanista, el instrumento se aplicó en la última etapa del semestre después de haber realizado ejercicios teórico-prácticos que se

orientaron a comprender y analizar la realidad de los problemas sociales en los niveles internacional, nacional y estatal; se le sugirió a los estudiantes que realizaran una propuesta de intervención desde el enfoque de los ODS; asimismo, se consideraron los valores universales como: búsqueda de la verdad, dignidad humana, integridad, justicia, libertad y respeto.

### **La educación como pilar para generar sociedades sostenibles**

A nivel mundial, la educación ha ido sufriendo una serie de transformaciones cuyo factor de origen es el cambio social y tecnológico que ha contribuido en la modificación de la ideología y del estilo de vida de las personas, por ende, también surge la necesidad de que exista una modificación en la disposición para el trabajo interdisciplinario, ya que de esto dependerá el éxito (Obaya et al., 2011).

La educación puede y debe contribuir a una nueva visión de desarrollo mundial sostenible, por ello se busca promover un camino en donde haya una transformación en la forma de pensar y actuar, de ahí que todas las personas deben de actuar como agentes de cambio, teniendo como eje transversal de su intervención la sostenibilidad descrita en los ODS, por ello la educación es pieza (UNESCO, 2015).

En uno de sus discursos de la directora general de UNESCO Irina Bokova, mencionó que la educación tiene un rol vital en el desarrollo mundial, ya que éste tiene un efecto catalizador en el futuro de nuestro planeta, así como en el bienestar de las personas, y por ende la educación tiene que estar a la par de los desafíos actuales, para con ello poder promover los valores de habilidades que nos llevarán a un crecimiento sostenible e inclusivo (UNESCO, 2017).

Desde 1992, la UNESCO (2017) ha promovido la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), buscando generar sociedades sostenibles, a través de un cambio en la forma de actuar y pensar, para lograrlo se requiere generar nuevas competencias, actitudes, valores, habilidades y conductas.

En ese sentido, y enfocándonos en la educación superior es importante que se introduzcan modelos que permitan incluir la sostenibilidad como eje transversal en los contenidos de los aprendizajes, por ello considero que la educación es una pieza clave para lograr los ODS, por ello es importante generar acciones de colaboración y orientación hacia los problemas sociales, pero sobre todo a la toma de conciencia responsable y multidisciplinaria.

Desde la perspectiva de Obaya et al. (2011) el modelo de competencias permite reflexionar sobre que el perfil de egreso de cada institución educativa esté acorde a las necesidades del ámbito laboral y, por ende, a la realidad que se está viviendo; dicho modelo va acompañado con el aprendizaje basado en problemas, mismo que favorece la transferencia de conocimientos y procedimientos que permitirán que el estudiante pueda dar solución a problemas reales.

Desde el 2015, la Organización de las Naciones Unidas mencionó que una de sus principales metas para el 2030 era el garantizar que todos los alumnos cuenten con los conocimientos teóricos y prácticos que permitan promover el desarrollo sostenible, 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 que lo anterior tendría como resultado que los y las estudiantes pudieran enfrentar los retos globales desde un punto de vista social, cultura, ético, científico y tecnológico.

De ahí que las instituciones educativas públicas y privadas, opten por rediseñar los planes de estudio hacia un modelo por competencias, en el cual, el estudiante puede incorporar a los conocimientos teóricos de su grado información que permita sensibilizar sobre el contexto actual.

### **Objetivos de Desarrollo Sostenible, la educación y el Modelo Educativo basado en Competencias**

Hoy en día los cambios en lo social, político, económico y medioambiental complejizan la formación de competencias en las personas, más aún cuando se intenta desarrollar el respeto por el ser humano, la convivencia, autonomía y libertad, entendiendo como competencia la actuación que tenemos como seres humanos para la resolución de los problemas, considerando el contexto, los conocimientos y habilidades adquiridos (Tobón et al., 2010).

De ahí que la propuesta de Tobón et al. (2010), sea la de formar estudiantes no sólo con conocimientos, sino que se tenga la comprensión para poderlos aplicar a los problemas, teniendo como eje transversal los valores y actitudes éticos, básicos del ser humano y de determinado contexto social.

Tobón et al. (2010), proponen tres saberes: *ser*, o sea, los procesos afectivos motivacionales; *hacer*, esto es, el desempeño con base en los procedimientos; y *conocer*, en otras palabras, los procesos cognoscitivos, en la Tabla 1 se analiza a detalle su estructura y componentes.

Formar personas desde un enfoque por competencias es un proceso de enseñanza-aprendizaje que está orientado a adquirir habilidades, conocimientos y actitudes para un desempeño idóneo, que garantice alcanzar los fines de las organizaciones (Cejas et al., 2019).

Tabla 1

## Estructura y componentes de los tres saberes



**Nota:** Elaboración propia con información de Tobón et al. (2010)

Como se puede observar en la Tabla 1, la competencia del *saber ser* aborda elementos más hacia lo afectivo y motivacional, sus componentes están conformados por las actitudes, valores y estrategia afectivo-motivacionales, en ese sentido, esta competencia le brindará herramientas a las y los estudiantes sobre cómo están alineados los valores con sus actitudes al momento de tomar las decisiones necesarias para enfrentarse a los problemas de su contexto, de ahí que el diseño de actividades, tareas y proyectos dentro del aula estén enfocados a hacer ejercicios reflexivos en donde el estudiante puedan mejorar su desempeño como persona.

En la competencia del *saber hacer* se trabaja en aquellos procesos que van a permitir desarrollar las habilidades técnicas, procedimentales y estrategias para hacer, es decir, el alumno, a través de las actividades, deberá desarrollar estrategias de intervención y solución de problemas, de la mano de la competencia del saber hacer en donde el eje transversal parte de los valores.

El tercer elemento, el *saber conocer*, está más relacionado con procesos cognitivos, es decir, que el alumno tenga fundamentos teóricos y conceptuales que le permitan articular una explicación objetiva de los fenómenos y problemas sociales a los que se va a enfrentar.

Es así que las tres competencias permiten un desarrollo integral de las y los estudiantes porque, no solamente es importante el que tenga elementos teóricos, técnicos y metodológicos para la solución de los problemas sociales, sino que esto tiene que estar

relacionado con su aplicación, teniendo como eje transversal los valores, el manejo de emociones y la motivación.

Desde la propuesta de García (2011), el contexto actual ha permitido el desarrollo de conocimientos sin precedentes, y esto constituye, a su vez, el principal recurso que tenemos como humanidad dar respuesta a distintas problemáticas pero, para lograrlo, el conocimiento tiene que estar apoyado por un nuevo modelo de educación cuyo centro sea la persona y en el desarrollo de esas competencias en donde se converjan lo individual y lo social, pero que esté ligado a lo cognitivo-afectivo, para que permita la estimulación de la innovación y creatividad, ya que estas son pieza clave para enfrentar los retos en un contexto cambiante.

Por ello, este tipo de modelos educativos por competencia, invitan a los y las profesoras a reformularse sus estrategias de enseñanza aprendizaje ya que el rol del profesor pasa a un segundo plano y el aprendizaje está centrado en los y las estudiantes, ya que se deja de un lado el rol de experto y esto permite realizar acciones hacia la colaboración y a la reflexión, poniendo al estudiante en situaciones reales en donde tendrá que brindar soluciones de manera multidisciplinaria y considerando la realidad actual, lo anterior permitirá generar los procesos reflexivos antes mencionados.

En ese sentido, el reto que identifica García (2011) en su estudio es que el proceso de enseñanza-aprendizaje logre que el estudiante tenga un sentido y, a la vez, comprenda lo que sucede en su alrededor, de hecho, el autor habla de que la educación debe ser un proceso de readaptación a las nuevas condiciones sociales y medio ambientales.

## **Desarrollo del estudio**

### ***Contexto institucional***

Este estudio se llevó a cabo en una universidad privada del estado de Nuevo León, la cual tiene como pilar el enfoque humano, en su misión declara ser de inspiración católica y formar estudiantes con valores y excelencia académica que busquen construir los cimientos de una sociedad más sostenible y orientada al servicio hacia los demás. Los valores de esta universidad están alineados con valores considerados universales como: búsqueda de la verdad, la dignidad humana (ya que se reconoce y valora a la persona), la integridad, justicia, libertad, respeto y trascendencia, es decir, la construcción del bien común.

Asimismo, su modelo pedagógico está centrado en el estudiante y el aprendizaje, en donde se busca la experiencia transformadora para que pueda integrar la información que recibe en el aula con su misión de vida, ya que se parte de la premisa que esto tendrá un impacto en la sociedad, además de que todas las materias están diseñadas y aplicadas desde un modelo de competencias.

### ***Cursos transversales***

Para lograr lo anterior, esta universidad ha desarrollado cursos que son ejes transversales a lo largo de la formación profesional de sus estudiantes, dos de estos cursos están

encaminados al análisis de los retos globales, el primero desde un enfoque económico, político, medioambiental y social; y el segundo está enfocado al desarrollo de competencias desde la responsabilidad social y la sostenibilidad.

Estos cursos son tomados por estudiantes de todas las carreras y de todos los semestres, lo que permite tener una experiencia rica, ya que en el aula se encuentran estudiantes que tienen distintas formaciones y, por ende, distintas perspectivas.

Aunado a lo anterior, los dos cursos antes mencionados permiten el análisis y la reflexión de problemáticas sociales no solamente a nivel local sino también a nivel internacional, de la mano de los elementos teóricos que permiten la comprensión de dichos problemas; ambos cursos permiten reflexionar sobre el concepto de sostenibilidad desde un enfoque social, económico y medioambiental. Además, se hace reflexión sobre los ODS, así como del Pacto Mundial de la ONU.

Dentro de las estrategias de aprendizaje que se realizaron con las y los estudiantes está el análisis de problemas sociales a través de documentales, películas, videos, redes sociales y análisis de notas periodísticas; se identifica el contexto de la realidad social que se está viviendo a nivel local, nacional e internacional.

Con la identificación de los problemas sociales se realiza una investigación documental con el soporte teórico que cada curso le da al estudiante, por ejemplo en el curso de “Retos de la globalización” se analiza el impacto de los problemas a nivel internacional desde un enfoque económico, político o social: mientras que en el curso “Sostenibilidad y responsabilidad social” se analizan aquellos problemas sociales en donde la iniciativa privada desarrolla sus programas de responsabilidad social y cómo contribuyen al logro de los ODS a través de ellos.

De ahí que García (2011), explica que es importante que, cuando se trabaja desde un enfoque por competencias, el conocimiento se adquiere a través de casos concretos que formarán parte del quehacer del estudiante.

### ***Desarrollo de la clase***

En ambos cursos se realizan ejercicios de reflexión y comprensión sobre los ODS y de cómo estos pueden ser ejes transversales en las propuestas de intervención que los estudiantes desarrollan como sus proyectos finales. Para lo anterior, en clase se realizan presentaciones en donde se muestra no solo la construcción de cada ODS sino también estadística y estrategias que los países están realizando para su logro.

Para el diseño del proyecto se forman equipos multidisciplinarios ya que cursan estudiantes de las 47 carreras que oferta esta universidad, por lo que es importante realizar, a la par de la formación académica, dinámicas que permitan que los y las estudiantes conozcan y compartan con los demás la misión que tiene su Escuela y su carrera, además de cómo pueden contribuir al logro de los ODS.

Este tipo de dinámicas permite desarrollar en el estudiante el saber *ser*, ya que reflexiona sobre su elección de carrera, las experiencias que hasta el momento ha tenido y cómo puede contribuir a la sociedad para trascender como ser humano, además, genera alianza

con sus pares ya que identifica cómo puede trabajar de manera colaborativa con profesionales de otras áreas.

También se está desarrollando el saber *conocer*, ya que en el aula se realizan dinámicas que permitan aplicar los conocimientos adquiridos, con la formación de la carrera que están cursando, teniendo como eje transversal los ODS.

Finalmente, el saber *hacer*, lo desarrollan al momento de diseñar una propuesta de proyecto que permita la solución del problema de manera multidisciplinaria, a continuación, se describe la forma en que se elabora la propuesta.

### ***Elaboración de trabajo final: propuesta de proyecto***

Dentro de la introducción, los alumnos deben indicar la reflexión que realizaron de su carrera sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y cómo contribuyen a su desarrollo profesional.

Bajo esa reflexión, deberán describir un problema social incluyendo: causas, consecuencias, cifras y población afectada. Con esta información, se diseña el objetivo de la propuesta partiendo de cinco preguntas clave: ¿qué quieres hacer?, ¿cómo lo quieres hacer?, ¿con quién lo quieres hacer?, ¿en dónde lo quieres hacer?, ¿para quiénes lo quieres hacer? Se les recuerda que, al ser un trabajo multidisciplinario, tendrán que escuchar a sus compañeros y compañeras de equipo, para conocer sus aportaciones como profesionales.

Ya con el objetivo diseñado, se les pide el diseño de un proyecto que incluya las estrategias de implementación, instituciones públicas y privadas que participarán, financiamiento, evaluación, y aplicación de los ODS.

Bajo este antecedente, al finalizar el semestre, se aplicó una encuesta por medio de Google Forms, a 290 estudiantes, para un análisis más pertinente, los resultados se organizaron por área de conocimiento, lo que permitió identificar diferencias más significativas en la percepción de contribución a los ODS, en lugar de centrarse únicamente en el género.

El instrumento se aplicó y se respondió de manera anónima, estuvo conformado por una primera parte de preguntas sociodemográficas como edad, géneros, su escuela y carrera; una segunda parte se orientó a los ODS.

Se les pidió la reflexión de si consideran que su carrera contribuye al logro de los ODS y, si la respuesta es afirmativa, tendrían que decidir a cuál contribuye. También se les preguntó si consideraba que las reflexiones realizadas en clase sobre los ODS le habían permitido desarrollar un ejercicio profesional con enfoque humano y orientación al servicio.

Otros de los cuestionamientos, fue el conocer los valores que considera importante dentro de su ejercicio profesional y si el realizar proyectos profesionales bajo el enfoque de los ODS en clase le permitieron encontrar la misión que tiene su profesión.

Se les preguntó si el comprender los ODS con su carrera les habían permitido realizar propuestas innovadoras y, finalmente, si dichas propuestas les generaron algún sentimiento.

Posterior a la aplicación, se procedió a analizar la información con el software estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) cruzando las variables de género con cada una de las preguntas.

## Resultados y discusión

### *Datos sociodemográficos*

El estudio fue aplicado a 290 estudiantes, 63.4% corresponde a las mujeres, el 36.2% hombres y el .4% que opto por no indicar su género.

**Tabla 2**

*Género y Edad*

|                 | Femenino | Masculino | Prefiero no decir |
|-----------------|----------|-----------|-------------------|
| <b>18</b>       | 19%      | 9.5%      | 100%              |
| <b>19</b>       | 24.5%    | 27.6%     |                   |
| <b>20</b>       | 23.4%    | 32.4%     |                   |
| <b>21</b>       | 14.7%    | 19%       |                   |
| <b>22</b>       | 4.9%     | 5.7%      |                   |
| <b>23</b>       | 4.3%     | 1.9%      |                   |
| <b>24</b>       | 0.5%     | 1%        |                   |
| <b>25</b>       | 2.2%     | 0%        |                   |
| <b>26 o más</b> | 6.5%     | 2.9%      |                   |

Como se observa en la Tabla 2, el mayor porcentaje de mujeres que colaboraron en el estudio es de 24.5% con 19 años, seguido por el 23.4% para los 20 años, en el caso de los hombres el mayor porcentaje se registró con el 32.4% de estudiantes con 20 años, seguido por el 19% que actualmente cuenta con 21 años. Con 18 años, una persona prefirió no mencionar su género.

Para un análisis más pertinente, los resultados se reorganizaron por área de conocimiento, lo que permitió identificar diferencias más significativas en la percepción de contribución a los ODS, en lugar de centrarse únicamente en el género.

En la Tabla 3 se presenta la información por género y escuela/facultad a la que pertenece, en ese sentido se observa que, en el caso de las mujeres, el mayor porcentaje se ubica en la Escuela de Negocios con el 28.8%, seguida por la Escuela de Enfermería con el 15.8% y en tercer lugar está la Escuela de Arte y Diseño con el 12.5%. Al igual que las mujeres, el 36.2% de los hombres pertenece a la Escuela de Negocios, mientras que el 33.3% actualmente estudia en la Escuela de Ingeniería y Tecnologías, y con el 9.5% forman parte de la Escuela de Arte y Diseño.

El dato por resaltar, considerando las estadísticas presentadas, es que los hombres continúan insertándose en la escuelas de Ingeniería y de Negocios, ya que, en el caso de las mujeres, solo el 8.7% estudia en la Escuela de Ingeniería y Tecnologías, sin embargo, al comparar con la estadística obtenida de los y las estudiantes que pertenecen a la Escuela

de Negocios, la diferente entre ambos grupos es 7.4%, entonces las mujeres están incursionando en esta área profesional. En el caso de carreras que pertenecen a Odontología y Psicología, solo se observan a mujeres con el 3.3% y .05% respectivamente.

**Tabla 3**

*Género y Escuela/Facultad a la que pertenece*

|                                                   | Femenino | Masculino | Prefiero no decir |
|---------------------------------------------------|----------|-----------|-------------------|
| Ciencias aliadas de la salud                      | 4.9%     | 1.9%      |                   |
| Escuela de Arquitectura y de Ciencias del hábitat | 11.4%    | 3.8%      |                   |
| Escuela de Arte y Diseño                          | 12.5%    | 9.5%      |                   |
| Escuela de Enfermería                             | 15.8%    | 4.8%      |                   |
| Escuela de Ingeniería y Tecnologías               | 8.7%     | 33.3%     |                   |
| Escuela de Medicina                               | 2.7%     | 4.8%      |                   |
| Escuela de Negocios                               | 28.8%    | 36.2%     | 100%              |
| Facultad Derecho y Ciencias Sociales              | 7.1%     | 3.8%      |                   |
| Facultad Educación y Humanidades                  | 4.3%     | 1.9%      |                   |
| Odontología                                       | 3.3%     | 0%        |                   |
| Psicología                                        | 0.5%     | 0%        |                   |

Esta universidad privada, cuenta con 45 carreras profesionales, por ello se consideraron las escuelas, ya que la filosofía (Misión, Visión y Valores) esta alineada con la formación de cada una de las carreras que oferta.

Partiendo de lo anterior, se les pide que reflexionen sobre si su formación profesional dentro de la Escuela a la que pertenecen contribuye a los logros de los ODS. Cabe señalar que en clase se realizaron ejercicios para discutir y analizar cada uno de los ODS y su relación con su quehacer profesional, ya que, como parte de un enfoque de competencias, el *saber* es pieza clave; entonces, es importante partir de una fundamentación para generar espacios de reflexión y sensibilización.

Resultando los siguientes hallazgos, como se observa en la Tabla 4, el 98.9 % de las mujeres consideran que su formación profesional sí contribuye al logro de los ODS, y un 98.1% de los hombres concuerdan con la respuesta de las mujeres y de igual manera la persona que prefirió no indicar su género.

**Tabla 4**

*¿Consideras que tu formación profesional contribuye al logro de los ODS?*

|           | Femenino | Masculino | Prefiero no decir |
|-----------|----------|-----------|-------------------|
| <b>Sí</b> | 98.9%    | 98.1%     | 100%              |
| <b>No</b> | 1.1%     | 1.9%      |                   |

Si bien los resultados muestran que más del 98% del estudiantado percibe que su formación profesional contribuye al logro de los ODS, este hallazgo podría estar influenciado por el contexto institucional con enfoque humanista, lo que sugiere un posible sesgo de

deseabilidad social. Estudios como el de Leal Filho et al. (2019) advierten que, aunque existe una alta percepción de vinculación con los ODS, esto no siempre se traduce en una comprensión profunda o en acciones concretas sostenibles.

Al preguntarles sobre los ODS a los que su formación profesional contribuye, se presentan las principales tres respuestas, que coinciden con los tres grupos de estudio, como se observa en la Tabla 5. En el caso de las mujeres, ellas consideran con el 24.5% que su formación profesional contribuye al *ODS 3: Salud y Bienestar*, mientras que las respuestas de los hombres fueron del 13.3%; las mujeres consideran con el 15.8% que su formación profesional contribuye al logro del *ODS 8: Trabajo Decente y Crecimiento Económico*, mientras que los hombres registraron el 16.4%; la persona que no indicó su género concuerda con este ODS; en el caso del *ODS 9: Industria, Innovación e Infraestructura*, el 28.6% de los hombres consideran que su formación profesional desarrolla este ODS, mientras que las mujeres indican la misma respuesta, con el 12%.

En relación con las otras respuestas, podemos resaltar que, en el caso de las mujeres el *ODS 5: Igualdad de Género* solo obtuvo el 4.3% de las respuestas, en el caso de los hombres, solo el 1% lo mencionó. Mientras que el *ODS 11: Ciudades y Comunidades Sostenibles* los hombres, con el 10.5% comentaron que contribuye a su formación profesional, mientras que en el caso de las mujeres se obtuvo un 9.2%. En el caso del *ODS 4: Educación de Calidad*, el 9.5 % de los hombres menciona que puede contribuir a lograrlo, y las mujeres lo dieron como respuesta un 4.3%.

**Tabla 5**

*Considerando tu formación profesional, ¿cuál es el ODS al que contribuyes?*

|                                                       | <b>Femenino</b> | <b>Masculino</b> | <b>Prefiero no decir</b> |
|-------------------------------------------------------|-----------------|------------------|--------------------------|
| <b>ODS 3: Salud y Bienestar</b>                       | 24.5%           | 13.3%            |                          |
| <b>ODS 8: Trabajo Decente y Crecimiento Económico</b> | 15.8%           | 16.4%            | 100%                     |
| <b>ODS 9: Industria, Innovación e Infraestructura</b> | 12%             | 28.6%            |                          |

Otras de las preguntas, les invitó a reflexionar sobre si consideraban que el contribuir a los ODS, permitía desarrollar una intervención profesional con un sentido más humano y orientado al servicio, el 99.5% de las mujeres concuerdan que sí, mientras que el porcentaje de hombres llegó poco más de 97%. La persona que optó por no identificar su género también dijo que sí consideraba que la intervención se realiza con un enfoque hacia el servicio.

Se les cuestionó sobre los valores que aplican durante su intervención profesional con enfoque hacia el logro de los ODS, para ello se les dieron siete valores: La búsqueda de la verdad, la dignidad humana, la integridad, la justicia, la libertad, el respeto y la trascendencia, a continuación, en la Tabla 6 vemos reflejadas las principales respuestas.

**Tabla 6**

*¿Qué valor consideras que aplicas durante tu intervención profesional, utilizando los ODS?*

|                              | Femenino | Masculino | Prefiero no decir |
|------------------------------|----------|-----------|-------------------|
| <b>Búsqueda de la verdad</b> | 3.3%     | 8.6%      |                   |
| <b>Dignidad humana</b>       | 14.7%    | 18.1%     |                   |
| <b>Integridad</b>            | 12%      | 13.3%     | 100%              |
| <b>Justicia</b>              | 5.4%     | 7.6%      |                   |
| <b>Libertad</b>              | 1.1%     | 1%        |                   |
| <b>Respeto</b>               | 1.6%     | 4.8%      |                   |
| <b>Trascendencia</b>         | 9.8%     | 11.4%     |                   |
| <b>Todos los anteriores</b>  | 52.2%    | 35.2%     |                   |

En el caso de las mujeres, el 52.5% concuerda que, en el realizar una intervención profesional con el enfoque de los ODS, pueden aplicar los siete valores que se le mencionaron; en el caso los hombres, el 35.2% coincidió con la misma respuesta. La persona que prefirió no indicar su género dijo que su valor era la integridad. Si se analizan los otros resultados, se tiene que la dignidad humana fue la segunda respuesta con mayor porcentaje en los grupos de mujeres y hombres, seguido por el valor de la justicia en tercer lugar en ambos casos.

Al tratarse de una formación profesional con enfoque hacia el desarrollo de competencias, el *ser* es una pieza clave, de ahí que se les cuestione si el hecho de realizar proyectos en clase en donde se le solicita incorporar los ODS les ha permitido reflexionar sobre su misión como personas, el 88.6% de las mujeres afirma que este tipo de proyectos si le ha permitido reflexionar sobre su misión de vida, el 77.1% de los hombres concuerda con esta respuesta, mientras que la persona que optó por no identificar un género respondió que no.

También se les preguntó sobre las acciones que les gustaría realizar, mientras sus compañeros y compañeras de clase exponían sus proyectos sociales, las respuestas que se les brindaron fueron: Colaboración con otras personas, conciencia de apoyar, desarrollar más empatía por la persona, ganas de generar un cambio, impotencia por el dolor humano, inspiración para ser mejor profesional, y responsabilidad de brindar soluciones.

En el caso de las mujeres, el 23.4 % mencionó que tenía ganas de generar un cambio en la sociedad, seguido con el 19.6%, que dijo haber generado una conciencia de apoyar en los problemas sociales, y el 19%, dijo que sentía la responsabilidad de brindar soluciones.

Los hombres por su parte expresaron, con el 24.8%, que sentían la responsabilidad de brindar soluciones, seguido por el 18.1% que dijo desarrollar empatía por las personas que viven una realidad distinta, y el 16.2% quiere generar un cambio en la sociedad. La persona que no indicó su género dijo que había desarrollado la conciencia de apoyar.

En general, las respuestas fueron más hacia lo propositivo, ya que solo el 1.6% de las mujeres dijeron sentirse impotentes hacia la solución de los problemas sociales, en el caso de los hombres se presentó con el 4.8%.

Respecto al pilar del saber *hacer*, se les pidió que reflexionaran sobre si el incorporar los ODS a sus proyectos escolares les ha permitido realizar propuestas innovadoras que respondan a las necesidades sociales actuales, las mujeres respondieron con el 92.4% que sí, mientras que los hombres afirmaron con un 90.5%, la persona que optó por no identificar un género respondió que no. Es así como se observa el cumplimiento de la competencia derivada del *hacer*, ya que el alumno aplica los referentes teóricos a propuestas que generen valor en la sociedad.

Estos resultados coinciden con estudios internacionales que destacan que la incorporación de los ODS en el aula fortalece la conciencia social del estudiantado (UNESCO, 2017; Leal Filho et al., 2019). Sin embargo, contrastan con investigaciones en América Latina donde se reporta una menor articulación entre teoría y práctica en la implementación de estos objetivos (CEPAL, 2021).

## Conclusión

Los resultados de este estudio muestran que, cuando se combina el modelo educativo por competencias con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y se enfoca en la persona, se logra una gran mejora en la formación de los estudiantes universitarios. Esto no solo se trata de aprender teorías, sino de poner en práctica lo que se ha aprendido, y ser capaz de hacer propuestas que ayuden a la sociedad de manera efectiva y ética.

Una de las cosas más importantes que se encontró en esta investigación es que cuando se incluyen los ODS en la enseñanza, los estudiantes se dan cuenta de que pueden ser parte del cambio y ayudar a resolver problemas reales. Esto es especialmente importante ahora, cuando la educación superior necesita formar profesionales que no solo tengan conocimientos, sino que también se preocupen por el bienestar de la sociedad y del planeta.

Además, se vio que el enfoque en la persona influye de manera positiva en las actitudes y valores de los estudiantes, destacando la importancia de ser una buena persona y hacer lo correcto en su futuro trabajo. Esto sugiere que los modelos educativos que combinan valores éticos con objetivos globales como los ODS no solo ayudan a los estudiantes a aprender, sino que también les dan una idea clara de quiénes quieren ser como profesionales y cómo pueden ayudar a la sociedad.

En la práctica, este estudio muestra que es importante diseñar experiencias educativas que se basen en problemas reales, que fomenten el trabajo en equipo y la reflexión crítica, para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades que les permitan contribuir a la sostenibilidad. También se abre la posibilidad de que otras instituciones de educación superior puedan seguir este modelo y adaptarlo a sus necesidades.

Sin embargo, se reconoce que es importante seguir investigando para conocer cómo este tipo de formación afecta a los estudiantes una vez que se graduaron y para ampliar la muestra a otras regiones, para que los resultados sean más generales.

La educación superior es clave para construir sociedades más justas y sostenibles cuando se enfoca en la persona y se alinea con los ODS. Formar profesionales que se preocupen por

la sociedad y que tengan la capacidad de pensar críticamente y actuar de manera ética es fundamental para enfrentar los desafíos del presente y del futuro.

A pesar de los hallazgos positivos, es necesario cuestionar si la alta valoración de los ODS por parte del estudiantado responde a un proceso de apropiación profunda o a una integración curricular aún en etapa inicial. Esto plantea la necesidad de fortalecer mecanismos de evaluación del impacto real de estas estrategias educativas en contextos profesionales.

## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2018). *Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES.  
[https://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION\\_Y\\_ACCION\\_2030.pdf](https://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). Pandemia de COVID-19: El derecho a estudiar de las niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe. CEPAL.  
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/47638-pandemia-covid-19-derecho-estudiar-ninas-ninos-adolescentes-america-latina-caribe>
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L. & Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 94-101.  
<https://doi.org/10.31876/racs.v25i1.27298>
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3).  
<https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10225>
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U. M., Vargas, V. R., & Caeiro, S. (2019). Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*, 232, 285–294.  
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309>
- Lizitza, N. y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, 12(20), 89-107.  
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/issue/view/raes20>
- Obaya V., A., Vargas R., Y. M., & Delgadillo G., G. (2011). Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional. *Educación Química*, 22(1), 63-68. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(18\)30116-2](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(18)30116-2)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de*

*aprendizaje*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423.locale=es>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697.locale=es>

Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible [Sustainable Development Solutions Network, SDSN]. (2020). *Acelerando la educación para los ODS en las universidades. Una guía para universidades e instituciones de educación superior y terciaria*. <https://files.unsdsn.org/accelerating-education-for-the-sdgs-in-unis-ES-web.pdf>

Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.

# ENCUADRE TEÓRICO PARA UNA INVESTIGACIÓN QUE BUSCA ABATIR EL REZAGO EDUCATIVO DE DESCENDIENTES DE JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES

Theoretical framework for research aimed at reducing the educational lag of  
descendants of migrant agricultural workers

**Leticia Marín Solís**

Universidad Autónoma de Nuevo León  
<https://orcid.org/0009-0001-8557-987X>

**María Eugenia Flores Treviño**

Universidad Autónoma de Nuevo León  
<https://orcid.org/0000-0001-7664-6674>

Recibido: 18/02/2026 | Aprobado: 08/05/2026

**Cómo citar:** Marín Solís, L., & Flores Treviño, M. E. (2026). Encuadre teórico para una investigación que busca abatir el rezago educativo de descendientes de jornaleros agrícolas migrantes. *Diversia*, 1(2). 55-77. <https://doi.org/10.29105/diversia.v1i2.11>

## Resumen

La abolición del persistente rezago educativo que afecta a los descendientes de familias jornaleras agrícolas migrantes exige una intervención integral y profundamente adaptada a su compleja realidad. Este es un avance de investigación doctoral que aborda el desarrollo del marco teórico y un esbozo metodológico de un estudio de corte cualitativo, y se adentra en la exploración de las intrincadas barreras que obstaculizan su aprendizaje, reconociendo que la movilidad constante demanda estrategias pedagógicas y curriculares inherentemente flexibles y que la rica diversidad cultural del aula requiere un enfoque pedagógico genuinamente socioemocional. A través de una exploración detallada de la teoría, este trabajo se deriva de otro mayor, que pretende esbozar algunas ideas para la elaboración de propuestas educativas que fomentan la participación de todos los actores involucrados y prioricen el desarrollo socioemocional de los alumnos. El objetivo de este trabajo es fundamentar una intervención educativa transformadora, diseñada específicamente para erradicar la desigualdad y garantizar una trayectoria educativa exitosa para este grupo particularmente vulnerable: los descendientes de jornaleros agrícolas migrantes.



**Palabras clave:** encuadre teórico-metodológico, descendientes de jornaleros migrantes, rezago educativo, educación socioemocional, identidad social

### **Abstract**

The eradication of the persistent educational lag affecting the descendants of migrant agricultural laborer families requires a comprehensive intervention, deeply adapted to their complex reality. This doctoral research progress report addresses the development of the theoretical–methodological framework of a qualitative study and explores the intricate barriers that hinder students’ learning processes, recognizing that constant mobility demands inherently flexible pedagogical and curricular strategies, and that the rich, cultural diversity present in classrooms calls for a genuinely socio-emotional pedagogical approach. Through in-depth theoretical exploration, this research outlines key considerations for the development of educational proposals that promote the active participation of all stakeholders and prioritize the socio-emotional development of students. The goal of this study is to provide a solid foundation for a transformative educational intervention specifically designed to eradicate inequality and ensure a successful educational trajectory for this particularly vulnerable population: the descendants of migrant agricultural laborers.

**Keywords:** theoretical-methodological framework, descendants of migrant laborers, educational lag, socioemotional education, social identity

### **Introducción**

La migración es un fenómeno estructural que configura la vida de miles de familias que se desplazan por motivos laborales. En el norte de México, esta dinámica se ha vuelto un elemento constitutivo del paisaje social y económico, especialmente en zonas agrícolas, donde la mano de obra migrante sostiene gran parte de la producción. Esta movilidad, sin embargo, no siempre considera las necesidades educativas de las niñas, niños y adolescentes que acompañan a sus padres. El fuerte aumento de la población en la frontera norte de México, como señala Anguiano (1998), es un fenómeno relacionado con los empleos que se generan en la zona, siendo el motor principal del crecimiento demográfico las oportunidades económicas que ofrece esta dinámica en la región.

Los descendientes de jornaleros agrícolas migrantes<sup>1</sup>, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016), conforman gran parte de la población con rezago educativo en México, lo que es una problemática persistente que resulta agravada por el contexto marcado por la alta movilidad laboral, la pobreza y la exclusión social. Los

---

<sup>1</sup> Son los hijos e hijas de los jornaleros agrícolas migrantes pertenecientes a la muestra del presente estudio, a quienes, de esta mención en adelante, se les denominará con las siglas DJM.

DJM son el sector de niños, niñas y adolescentes que viven entre el tránsito constante, la inestabilidad familiar y la falta de integración escolar. De acuerdo con un estudio previo (Marín, 2019), estos alumnos y sus familias se alojan en un campamento que les permite vivir donde trabajan durante el tiempo en que sus padres y madres son contratados, lapso que finaliza cuando termina el ciclo de siembra y cosecha.

La cultura de vida da sentido de pertenencia al ser humano, ya que constituye un elemento esencial para la conformación de la identidad. Según Molano (2007), esta identidad se construye a partir del origen y desarrollo de la cultura compartida dentro de un grupo, lo que resalta la importancia de proteger el patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, como vía para fortalecer dicha identidad. En este sentido, la memoria histórica no solo puede ser reconstruida, sino también apropiada como mecanismo para recuperar y reafirmar la identidad cultural. El análisis de Molano señala la necesidad de una acción colectiva que involucre a toda la comunidad, de un enfoque fundamental para encaminar esfuerzos que buscan favorecer la apropiación y ampliar la comprensión de los elementos que conforman —en este caso— la identidad social de los DJM.

En la comunidad del ejido El Derramadero, al sur de la ciudad de Saltillo, Coahuila, México, la población de alumnos DJM que estudian su educación básica, principalmente primaria y secundaria, varía año tras año. Su situación educativa exige una mirada profunda que reconozca no solo sus carencias, sino también sus capacidades y contexto de vida. Como señala Marín (2019), estos alumnos estudian en una escuela regular, con infraestructura completa, sin embargo, el personal docente se encuentra sin la capacitación adecuada para atender necesidades específicas de los DJM. Estos estudiantes son trasladados diariamente por un vehículo que facilita la empresa donde trabajan sus padres para llevarlos a las escuelas más cercanas al “Invernadero”<sup>2</sup>, en unas galeras que la empresa les proporciona para vivir con sus familias<sup>3</sup>.

En un ciclo escolar asisten a clases de agosto a noviembre, son meses en que padres y madres de familia tienen que comenzar un nuevo ciclo agricultor en Sinaloa, y en marzo que terminan, regresan a Coahuila a retomar clases; y ahí permanecen hasta el cierre de ciclo escolar, en una ruta como se muestra en la Figura 1.

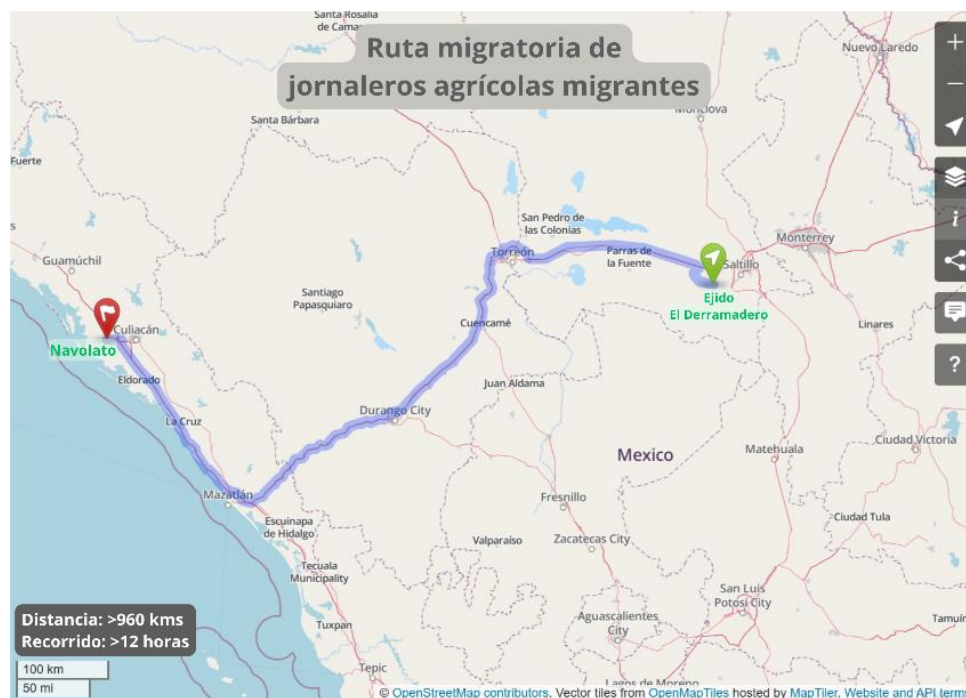
---

<sup>2</sup> Se denomina invernadero al espacio donde trabajan los jornaleros agrícolas migrantes en El Derramadero, mismo lugar donde residen con sus familias.

<sup>3</sup> La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes establece en el artículo 60, el derecho “al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades [...] como factores primordiales de su desarrollo y crecimiento” (DOF: 15-01-2026).

**Figura 1**

*Ruta de ciclo migratorio de esta población escolar*



**Nota:** Elaboración propia, adaptado de OpenStreetMaps (CC BY-SA 2.0), (2026).

En el ejido El Derramadero, la población escolar migrante enfrenta una serie de dificultades que van desde la desarticulación curricular hasta el escaso acceso a los servicios básicos. La migración de la población educativa no solo fragmenta los procesos de enseñanza-aprendizaje para los DJM, sino que también genera vacíos afectivos y culturales que inciden directamente en su rendimiento y la permanencia escolar. Su condición de vida detona situaciones complejas para ellos, principalmente porque no se sienten pertenecientes a ningún lugar como consecuencia de sus constantes traslados.

Los DJM son actores invisibles del sistema educativo. Su sitio dentro del núcleo familiar de jornaleros suele estar atravesado por la necesidad de adaptarse a entornos continuamente cambiantes y asumir responsabilidades prematuras que violentan sus derechos, como el cuidado de hermanos, los quehaceres del hogar o la participación en actividades laborales. Las condiciones materiales de sus hogares, el bajo nivel educativo de sus padres y las largas jornadas laborales de estos últimos contribuyen a que el acompañamiento escolar en el hogar sea mínimo o nulo<sup>4</sup>.

La Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2011) identifica a los jornaleros agrícolas y sus familias como una población especialmente vulnerable, no solo por las condiciones

<sup>4</sup> Y deberían poseer el Derecho de Prioridad, como dicta el Capítulo Segundo de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (artículos 17 y 18, DOF: 15-01-2026).

económicas adversas, sino también por las profundas afectaciones socioemocionales que este entorno genera. La migración, motivada por la falta de oportunidades en sus comunidades de origen, implica procesos de desarraigo que impactan directamente en el bienestar emocional de las personas, provocando sentimientos de inestabilidad, incertidumbre y pérdida de identidad cultural. Esta situación se intensifica en contextos de migración interna hacia zonas con alta demanda de mano de obra agrícola, donde las familias suelen permanecer invisibilizadas y sin apoyo emocional adecuado, lo que contribuye al deterioro de su salud mental y al debilitamiento de sus vínculos afectivos y comunitarios.

Los factores de la realidad que hemos descrito influyen de manera directa en la trayectoria educativa de los DJM. Sus experiencias escolares están marcadas por la intermitencia, la falta de continuidad y, en ocasiones, el rechazo o la discriminación por parte del sistema. Muchos son los casos en que estos estudiantes ingresan tarde a la escuela o desertan antes de concluir los ciclos básicos, o transitan por aulas sin lograr una integración efectiva<sup>5</sup>.

Los apoyos teóricos que aquí se incluyen constituyen los resultados de un sondeo inicial de campo, dado que una de las investigadoras, autora, realizó su investigación de maestría como docente en ese centro educativo, la Escuela Secundaria Técnica #12 “Vicente Valdés Valdés”. Después de atestiguar que las estrategias pedagógicas habituales no mejoraron el rezago de este sector estudiantil, tanto en su identidad social como en su perfil académico, es que se emprende la indagación a nivel doctoral, de la cual forma parte este artículo.

## **1. El encuadre teórico-metodológico**

Este escrito plantea los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan una propuesta educativa integral que se desarrollará como parte de la tesis doctoral, para colaborar en la disminución del rezago escolar de los DJM en la escuela y comunidad referidas. El análisis de los ejes temáticos que hacen referencia a las características de esta población escolar pretende el desarrollo de una intervención educativa enfocada a lo socioemocional. Se eligió este enfoque porque consideramos que es fundamental atender la vulnerabilidad que caracteriza a esta población en su situación de migración, ya que la educación socioemocional puede brindar herramientas necesarias para afrontar los desafíos únicos que ellos experimentan, como estrés emocional y social, los cuales, según nuestras hipótesis, impactan directamente en su bienestar y su desempeño académico.

Así, en este trabajo proponemos que las secuencias didácticas y tácticas pedagógicas que permitan a los DJM desarrollar estrategias socioemocionales en la escuela para generar habilidades sociales como resiliencia, la empatía, la autoestima, el autoconocimiento, la

---

<sup>5</sup> Afectando su Derecho a la Educación, establecido en el Capítulo Décimo Primero de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (artículos 57 al 59, DOF: 15-01-2026).

comunicación efectiva, entre otras, harán más agradable, llano y fluido su proceso educativo. En la siguiente tabla de categorías y subcategorías de análisis mostramos algunas corrientes teóricas que sustentan el enfoque para nuestra investigación.

**Tabla 1**

*Categorías y subcategorías de análisis*

| ÁMBITO CIENTÍFICO        | CATEGORÍAS DE ANÁLISIS                        | SUBCATEGORÍAS                                                                                                   |
|--------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Etnografía               | 1. Migración                                  | 1.1 Migración en el norte de México<br>1.2 Migración de la población educativa en el ejido El Derramadero       |
| Sociología               | 2. Descendientes de jornaleros agrícolas      | 2.1 El núcleo familiar de jornaleros agrícolas migrantes<br>2.2 Descendientes de jornaleros agrícolas migrantes |
| Sociología               | 3. Elementos sociales identitarios de los DJM | 3.1 Identidad<br>3.2 Identidad social<br>3.3. Identidad educativa                                               |
| Ciencias de la Educación | 4. Problemas socioculturales de la educación  | 4.1 Inclusión educativa<br>4.2. Rendimiento escolar<br>4.2.1 Factores del rendimiento escolar                   |
|                          | 5. Educación socioemocional                   | 5.1. Competencias socioemocionales<br>5.2. Habilidades sociales básicas<br>5.3. Comunicación expresiva          |
|                          | 6. Intervención educativa                     | 6.1. Remedial<br>6.2. Inclusión e intervención educativas                                                       |
|                          |                                               | 6.2.1. Elaboración de propuesta de intervención educativa                                                       |

En la primer columna de la tabla se delimita el conjunto de disciplinas y conocimientos del estudio que son: etnografía, sociología y ciencias de la educación, por tanto, este es un estudio interdisciplinar; al centro se clasifican los conceptos generales del estudio: migración, descendientes de jornaleros migrantes, elementos sociales identitarios de los DJM, problemas socioculturales de la educación, educación socioemocional e intervención educativa. Estos elementos se vinculan con los problemas socioculturales de la educación, ya que los sistemas educativos suelen operar desde modelos homogéneos que no consideran la diversidad cultural ni las trayectorias educativas interrumpidas de esta población, generando rezago y exclusión.

En este escenario, la educación socioemocional resulta clave para comprender los procesos de adaptación, resiliencia y vinculación social de los DJM, mientras que la intervención

educativa se plantea como una acción integradora orientada al diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas, culturalmente pertinentes y emocionalmente sensibles.

Por último, en la columna derecha se desglosan los conceptos específicos que componen estas categorías de análisis, permiten operacionalizar estos fenómenos al descomponerlos en dimensiones analíticas observables en el trabajo de campo, para identificar la manera en que las condiciones migratorias y los elementos identitarios inciden en las trayectorias educativas de los DJM. Además de analizar las tensiones socioculturales y socioemocionales que median los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, estos conceptos orientan el diseño y la evaluación de la intervención educativa, al vincular el análisis teórico con estrategias pedagógicas contextualizadas y pertinentes. A continuación, presentamos un esbozo sobre las aportaciones arriba incluidas.

### **1.1 Migración**

El desplazamiento de personas, conocido como migración, es una fuerza fundamental que configura la vida de miles de familias que se reubican por diversos motivos. Como estipula la Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social (s/f), es el desplazamiento que realizan los seres humanos, ya sea individual o en grupo, por diferentes causas como lo son las económicas, las políticas o incluso las culturales. Igualmente, la migración es el proceso de moverse de un lugar a otro, ya sea dentro del mismo país o incluso a través de sus fronteras (Organización Internacional para las Migraciones, 2025).

Desde la perspectiva de Aruj (2008), las personas se trasladan a menudo de regiones con menos oportunidades hacia aquellas donde perciben mejores condiciones. Ello crea una paradoja: las desigualdades existentes persisten e incluso se agravan, alimentando aún más los flujos migratorios. Dentro de México, estos movimientos internos frecuentemente involucran a individuos de comunidades indígenas que buscan mejores perspectivas de vida.

Suárez y Durand (2019), explican que la experiencia migratoria conlleva pérdidas profundas que afectan significativamente a quienes la viven. La separación de vínculos familiares y amistosos, el desarraigo de prácticas culturales profundamente arraigadas, la interrupción de tradiciones y rituales, así como la discontinuidad en el acceso a oportunidades educativas, constituyen factores que generan procesos de duelo constantes. Estas pérdidas no solo impactan a los adultos de estas familias, sino también a los niños, quienes pueden desarrollar secuelas psicológicas duraderas manifestadas en síntomas depresivos, cuadros de ansiedad y diversas somatizaciones, que van desde molestias físicas hasta trastornos emocionales más complejos. La intensidad y forma en que se manifiestan estos efectos varían en función de factores como la edad, el sexo, el nivel escolar, el dominio del idioma y el estatus migratorio del menor.

En la línea de ideas de Toledo (2012), el sujeto otorga sentido a su vida y al mundo a través de la experiencia, mediante un proceso dinámico de transformación personal. Su forma de pensar y comprender la realidad se modifica constantemente a partir de las interacciones que establece con su entorno. La evolución del individuo está profundamente ligada a las relaciones que construye y a los contextos en los que participa, de modo que su identidad se configura de manera continua en la interacción con lo social y en la interpretación que

hace de su propia realidad.

Nuestra investigación se centra específicamente en los DJM, y son ellos quienes viajan del sur al norte de México, con sus respectivas familias. De acuerdo con el INEE (2016), constituyen una parte significativa del rezago educativo en México. Esta es una problemática persistente que se agrava por el contexto marcado por la alta movilidad laboral, la pobreza y la exclusión social que experimentan.

Los DJM viven en un ciclo de tránsito constante, enfrentando inestabilidad familiar y una falta de integración escolar. Marín (2019) explica que estos estudiantes y sus familias a menudo residen en campamentos temporales cerca de sus lugares de trabajo, permaneciendo solo durante la duración de los ciclos de siembra y cosecha. Este estilo de vida transitorio es un factor importante que contribuye a su vulnerabilidad, generando desafíos que impactan profundamente su bienestar y su trayectoria educativa.

### ***1.2 Descendientes de jornaleros agrícolas migrantes***

El INEGI (2012) explica el parentesco como el vínculo o lazo de unión entre dos personas, sea consanguíneo, conyugal, de afinidad, legal o de costumbre. Por lo tanto, un "hijo" o "hija" se refiere a la descendencia consanguínea directa de los padres, incluyendo hijos biológicos, adoptivos, hijastros o de crianza. De ahí la pertinencia de explicar la realidad y las particularidades de los DJM. Creemos que, para lograr una comprensión integral de su situación, es esencial explorar a fondo su entorno vital, partiendo de su núcleo familiar; igualmente, es indispensable desentrañar las dinámicas, desafíos y experiencias que moldean sus vidas, reconociendo el papel central que la familia juega en su desarrollo y en el contexto de la migración laboral agrícola.

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2024) destaca la vulnerabilidad histórica que rodea el trabajo de los DJM. Las difíciles condiciones del sector primario, sumadas a factores sociales, culturales, económicos y políticos, crean un escenario desafiante. La temporalidad, la exigencia física y la constante movilidad son obstáculos diarios para estas familias. La SEDESOL (2011) subraya que los jornaleros agrícolas y sus familias son particularmente susceptibles debido a estos factores y suman a ello los bajos salarios, la inseguridad laboral, largos periodos de desempleo y, como consecuencia, la pobreza. Ser migrantes agrava su inestabilidad y hace invisibles muchos de los problemas asociados a la migración interna, especialmente en áreas con alta demanda de mano de obra agrícola. Esta situación revela un círculo de vulnerabilidad histórica, marcada por la falta de oportunidades y la pobreza.

Los DJM se encuentran inmersos en una realidad donde las responsabilidades domésticas tempranas y las dinámicas comunitarias arraigadas coexisten con importantes barreras para su educación, perpetuando su fragilidad y exigiendo una atención integral. Por ejemplo, en el hogar, los DJM suelen realizar tareas domésticas; aunque este proceso se ve como parte de su aprendizaje e integración en las normas y responsabilidades familiares y comunitarias, a menudo obstaculiza su derecho a la educación; y se constituye en una clase de violencia. Además, la Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social (s.f.) añade que es común que presenten desnutrición crónica o enfermedades gastrointestinales debido a las condiciones insalubres en las que viven la mayoría de estas familias.

Esta compleja realidad afecta a todos ellos, y también heredan este estilo de vida a lo largo de generaciones. Martínez y Sánchez (2017) señalan que las políticas de ajuste en el campo mexicano durante los años 80 incrementaron el trabajo infantil en las zonas agrícolas. La precariedad laboral, las condiciones de vida desfavorables y la vulnerabilidad social que sufren estas niñeces y sus familias ponen en evidencia la ineficacia de las políticas públicas para atender sus necesidades y resolver diversos problemas educativos, que van desde la deserción escolar hasta el rezago dentro del aula, lo que conlleva a la falta de desarrollo de competencias para la movilidad social y la vida misma.

Por otra parte, la Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social (s.f.) destaca que, a pesar de tantos desafíos, la condición de movilidad de los DJM les ofrece algunos beneficios ya que su exposición a la diversidad de entornos y personas, de climas y paisajes, enriquece su comprensión del mundo. Pueden observar distintas estructuras organizativas y también conocer diferentes lenguas, pues la mayoría de ellos tienen como lengua materna una lengua originaria y practican el español como una segunda lengua (Marín, 2019).

Sin embargo, a pesar de estos posibles beneficios, Parra (2025) advierte que la plena realización de sus derechos en educación se ve gravemente obstaculizada por carencias en infraestructura, falta de docentes capacitados, ausencia de programas educativos específicos, autoridades que verifiquen su cumplimiento y manuales que definan las obligaciones del personal. Parra sugiere que es fundamental replantear los programas educativos para que se adapten a la realidad que viven estos alumnos.

Además, es importante señalar que, a pesar de existir muchas propuestas de innovación educativa, cambios y modificaciones para mejorar los aprendizajes de los DJM, fortalecer su identidad y ampliar su trayectoria de educación, creemos que un enfoque operado desde la comunidad formadora, que dé un giro hacia lo socioemocional, podría generar resultados significativos, diferentes y más profundos que permitan apegarse lo más posible a la norma que indica:

Niñas, niños y adolescentes migrantes acompañados y no acompañados tienen derecho a que se establezcan medidas especiales de protección, así como los servicios correspondientes independientemente de su nacionalidad o su situación migratoria. El principio del interés superior de la niñez y la adolescencia será una consideración primordial durante el procedimiento administrativo migratorio -en el que se deberán observar las garantías del debido proceso- y en cualquier decisión que se tome en cada caso concreto de niñas, niños y adolescentes migrantes (Art. XIX. Derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, CNDH, 2024).

### **1.3 Elementos sociales identitarios de los DJM**

Enfocándonos en los DJM, Giménez (2010) plantea que la identidad no es una característica fija ni inmutable, sino un proceso continuo y narrativo. Es decir, cada persona construye una narrativa personal que va dando forma a su ser, y esa historia se ajusta a partir de sus relaciones sociales y del entorno cultural en el que vive. Además, este proceso implica interactuar con otros y la forma en que se identifica con ellos, para hacer una auto representación, porque está siempre en cambio, bajo influencia de lo que vive, por lo que se comparte socialmente y por su interpretación de ese contexto. Es una construcción social

y subjetiva que permite a las personas definirse, relacionarse y pertenecer a un grupo. Sin embargo, para el caso de los DJM, esta construcción se da en condiciones diferentes a las de cualquier alumno, dicha construcción se desarrolla en medio del desarraigo, de la movilidad, la pobreza e incluso, de la exclusión.

Marín (2019), en un estudio de enfoque cualitativo concluye que, a pesar de asociar la identidad social de los DJM a una posición de inferioridad frente a sus pares, dados los diferentes contextos en que se desenvuelven, mostraron mayor facilidad para adquirir nuevos conocimientos cuando se integraron y valoraron sus lenguas originarias como recurso de aprendizaje. Para sustentar esta postura, Kossoy (2009) menciona que el análisis sociológico de la identidad revela un proceso dinámico y multifacético, donde la subjetividad individual se entrelaza con las influencias sociales, las historias personales y las estructuras sociales, dando como resultado una identidad provisional, misma que es resultado de identidades heredadas y del discurso social hegemónico, factores que marcan la diferencia entre los DJM y sus compañeros de escuela.

En la construcción de la identidad, según Zárate (2014), el sujeto se edifica a partir de su red de relaciones sociales y a través de la interacción con otros individuos significativos, surge de la autonomía y su libertad. Estas condiciones son fundamentales para que una persona sienta que tiene control sobre su propia vida. Cuando tenemos libertad y autonomía, podemos descubrir quiénes somos, probando diferentes ideas, roles y formas de expresión, es un autodescubrimiento hasta llegar a ser la persona que se desea ser.

Además, tales carencias no solo limitan sus relaciones interpersonales, sino también la motivación académica. La identidad educativa, por su parte, se ve debilitada por el bajo rendimiento, la falta de logros y el escaso reconocimiento por parte del entorno escolar. En este contexto, fortalecer el sentido de pertenencia y la autovaloración es un paso clave para transformar su experiencia educativa, todo desde una visión socioemocional, ya que la educación de los DJM está atravesada por múltiples barreras socioculturales que limitan su acceso, permanencia y éxito escolar. Estos impedimentos no solo son estructurales, sino también simbólicos, en tanto que el sistema educativo tiende a homogeneizar la diversidad y a excluir lo que no encaja en sus estándares. Así, Kossoy (2009) manifiesta que la escuela es un espacio social donde los estudiantes construyen su mundo por el poder simbólico que deriva en la construcción de la identidad mediante la convivencia con sus pares.

Mosquera y Ramírez (2020) refieren que los seres humanos somos intrínsecamente diversos por factores biológicos, genéticos, étnicos, culturales y personales, los cuales nos hacen únicos e irrepetibles desde el nacimiento, y la identidad se manifiesta en nuestra forma de actuar, pensar, aprender y vivir. En el contexto educativo, esta diversidad representa un reto para las escuelas, ya que deben partir del reconocimiento de estas características, para respetar y valorar las diferencias individuales de cada uno de sus estudiantes al diseñar planes y estrategias de trabajo en el aula. El objetivo no es uniformar, sino celebrar la singularidad de cada uno, promoviendo un entorno en el que todos se sientan parte de una comunidad. Cuando la diversidad se valida y se integra en la vida escolar, se fomenta un verdadero sentido de pertenencia, lo cual fortalece la identidad personal y colectiva del alumnado.

Dicha construcción nos lleva al tema de la inclusión educativa, la cual implica mucho más que abrir las puertas de las escuelas. De acuerdo con lo que dicta la Secretaría de Educación Pública en la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2017)<sup>6</sup>, se trata de generar condiciones reales para el aprendizaje, adaptarse a las necesidades del alumnado, y promover prácticas pedagógicas que reconozcan la diferencia como una riqueza. El rendimiento escolar de los DJM no puede entenderse de forma aislada; está condicionado por factores como la inestabilidad familiar, el cambio constante de docentes, la falta de materiales y la baja expectativa de logro tanto por parte del entorno, como del propio estudiante.

De acuerdo con la Ley General de Educación (DOF: 15-01-2026) los artículos 11 y 14 orientan a concebir la escuela como un centro de aprendizaje comunitario, donde convergen saberes, valores, culturas y formas de convivencia, que promuevan la participación de los pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos. Establecen que la educación debe incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad, e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad, lo que sustenta la necesidad de estrategias inclusivas que, según la NEM (SEP, 2017), reconozcan la diversidad cultural y fortalezcan el vínculo escuela-comunidad, para favorecer la trayectoria educativa de los DJM. Sin embargo, los avances de hallazgos sugieren que el acompañamiento se mantiene poco sistematizado, especialmente en la vinculación mencionada anteriormente, en la incorporación del origen y en el seguimiento de trayectorias afectadas por la movilidad. En consecuencia, la atención tiende a ser intermitente y dependiente de esfuerzos individuales más que de protocolos institucionales consistentes, lo cual limita la consolidación de condiciones de inclusión y de mejora sostenida del rendimiento escolar.

#### **1.4 Problemas socioculturales de la educación**

Para encaminar dichas condiciones, Valenzuela (2022) propone que la inclusión educativa es pedagogía centrada en el estudiante, para brindar una educación que parte de sus necesidades, dejando de lado al docente autoritario y se propone que el sistema educativo sea el que se adapte. Estas prácticas desafían a la escuela tradicional para hacer posible una escuela inclusiva y equitativa donde cada estudiante pueda sentirse valorado, escuchado y acompañado en su proceso de aprendizaje y, además, pueda desarrollar vínculos afectivos como la empatía y la justicia, al generar un ambiente seguro y acogedor que favorece la inclusión de absolutamente todo el alumnado, siendo la diversidad una riqueza para la escuela.

Actualmente, millones de estudiantes pierden la oportunidad de aprender, esto no es solo una falla del sistema educativo en sí, sino un reflejo de problemas socioculturales profundos, por lo que la UNESCO (2020) pretende quitar obstáculos como la discriminación, los estereotipos, la falta de sensibilización docente, los roles que impiden el acceso a la educación, como la falta de reconocimiento a la diversidad cultural o la falta de capacitación docente, mediante una educación inclusiva. Eso reafirma el propósito de la intervención educativa, para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus desafíos, tengan la oportunidad de alcanzar los estándares educativos establecidos; además

---

<sup>6</sup> Las siglas NEM de aquí en adelante representan la expresión: “Nueva Escuela Mexicana”.

Martínez-Casasola (2021) manifiesta que intervenir implica el empleo de estrategias que los profesores implementan para asegurar que cada estudiante alcance los objetivos de aprendizaje correspondientes a su nivel escolar. Por lo tanto, cada vez que se detecten necesidades en un alumno o varios, es pertinente promover el aprendizaje por medio de diferentes herramientas.

La inclusión educativa es una respuesta social a las desigualdades y a la consolidación de los derechos humanos, impactando los sistemas escolares a través de cambios históricos, filosóficos, políticos y sociales. Para Dueñas (2010), se trata de un valor fundamental que debe transformar la práctica educativa y la organización escolar para atender la diversidad de todos los alumnos. Su relevancia radica en garantizar el acceso a la educación sin importar las características individuales, eliminando barreras y permitiendo que cada estudiante desarrolle su máximo potencial y mejore su rendimiento escolar; el cual, según Llamas (2015), es la capacidad de alcanzar objetivos educativos y adquirir conocimientos, implicando una transformación del estudiante, se construye a partir de elementos cognitivos y estructurales, y está determinado por factores como la inteligencia, personalidad, motivación, aptitudes, intereses, hábitos de estudio y autoestima. Estas variables hacen que el rendimiento no sea constante, sino fluctuante, y serán un factor clave a considerar para la investigación.

Otros autores refuerzan la idea de que el rendimiento escolar no es un fenómeno aislado que dependa únicamente del alumno, sino que reconocen la importancia de su medio ambiente, por ejemplo, Chong (2017) resalta la influencia del nivel socioeconómico y cultural, así como las expectativas de los profesores y de los padres. Estos elementos claramente externos al alumno demuestran cómo el entorno familiar, escolar y social moldea las oportunidades y el desempeño, también influyen sus aptitudes y sus hábitos de estudio.

Por su parte, Bustamante & Cabrera (2022) amplían esta idea al incluir el entorno familiar, el contexto socioeconómico, el servicio institucional y el ambiente estudiantil, así como el nivel educativo de los padres. Todos estos factores son problemas socioculturales que impactan directamente en las condiciones de aprendizaje en los DJM; además, está la motivación, así como su desarrollo físico y emocional.

### ***1.5 Educación socioemocional como alternativa pedagógica***

Frente a estas condiciones, la educación socioemocional surge como una estrategia necesaria para potenciar el desarrollo integral de los DJM. Esta dimensión del aprendizaje permite fortalecer competencias como la empatía, la autorregulación, la conciencia social y la toma de decisiones; estas habilidades son fundamentales no solo para el aprendizaje académico, sino también, de acuerdo con la NEM (SEP, 2017) para la convivencia escolar, el bienestar personal y el rendimiento escolar.

Abatir el rezago educativo de los DJM requiere una intervención educativa intencionada, sensible y contextualizada. No basta con reforzar contenidos; es necesario diseñar estrategias que consideren las condiciones específicas de estos estudiantes, sus trayectorias de vida y sus necesidades emocionales y culturales.

Si bien es importante nivelar los aprendizajes, deben ir acompañados de políticas de inclusión que fomenten la parte socioemocional mediante el sentido de pertenencia, la permanencia escolar y la participación. Una propuesta de intervención educativa debe ser elaborada colectivamente, con la participación de docentes, familias, estudiantes y actores comunitarios; solo así será posible generar cambios sostenibles que transformen las experiencias educativas de los DJM que contribuyan a la equidad educativa.

Desarrollar competencias socioemocionales en la comunidad estudiantil es fundamental, ya que permite fomentar valores que les ayuden a reconocerse a sí mismos y a los demás como personas valiosas, capaces y con emociones.

En el contexto actual, esta formación resulta esencial para construir relaciones empáticas y conscientes, Russo (2019) manifiesta la importancia de promover estas competencias para el desarrollo integral de nuestro alumnado, ya que parten de la capacidad de ser empáticos con quienes les rodean. Promueven el conocimiento de las propias emociones y de las de los demás para el bienestar general. Ayudan a la comunidad estudiantil a enfrentarse a situaciones inesperadas, a colaborar con efectividad y a solucionar problemas para convivir en armonía.

**1.5.1 Beneficios de la educación socioemocional.** Pérez et al. (2019), en un estudio cualitativo, con base en la narrativa como método de recolección y de análisis de la información, mencionan que los niños que experimentan y observan la migración de forma directa o indirecta, construyen maneras propias de narrar lo que saben y viven. El estudio abordó estos procesos socioemocionales con niños de tercero a sexto de primaria en diversos estados de México, pidiéndoles representar la migración a través de dibujos y relatos. El análisis mostró que las emociones más frecuentes fueron tristeza y felicidad: por un lado, asociadas a peligro, amenaza e injusticias; por otro, vinculadas con la idea de lograr objetivos y superar obstáculos. Asimismo, se evidenció que los niños expresan conciencia social del “otro”, reconociendo dolor, alegría e inequidades.

Los hallazgos de Pérez et al. (2019) sugieren una diversidad de habilidades y experiencias, e incluso el desarrollo de competencias socioemocionales en edades más tempranas de lo que proponen autores clásicos. De ahí que la educación socioemocional resulte necesaria por los procesos de adaptación que enfrentan los y las DJM, porque su movilidad implica cambios de entorno, rupturas en vínculos escolares y ajustes constantes. Ellos también construyen significados y emociones sobre la migración y podrían estar gestionando tristeza, incertidumbre o esperanza, aunque no siempre encuentren espacios para expresarlos en la escuela y manifestarlos con asertividad.

Bisquerra y Pérez (2007) señalan que las habilidades socioemocionales permiten a las personas comunicarse de manera efectiva, expresarse con claridad y actuar con asertividad, es decir, defender sus ideas sin agredir a los demás. Además, destacan que estas habilidades favorecen la capacidad de gestionar situaciones sociales y emocionales a través de comportamientos adecuados, lo cual tiene un impacto positivo en la vida personal y social de los individuos. En el contexto de los DJM, esta perspectiva es crucial, su constante movilidad y las experiencias temporales de desarraigo y precariedad (el tiempo de inestabilidad) son factores que directamente condicionan su competencia emocional. Es

decir, la dificultad para gestionar sus emociones, el estrés o la ansiedad, no es solo una cuestión personal, sino que está profundamente influenciada por el entorno cambiante y las adversidades que enfrentan constantemente.

Son las habilidades sociales básicas, como la comunicación asertiva, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos, las cuales pueden marcar una diferencia significativa en la vida escolar de los DJM. Además, la comunicación expresiva les brinda una vía para compartir sus vivencias, construir vínculos y posicionarse como sujetos activos dentro de la comunidad educativa.

En el marco de la educación socioemocional, Repetto y Pena (2010) destacan que las competencias socioemocionales constituyen un elemento fundamental para prevenir el fracaso escolar, al incidir directamente en la capacidad de los estudiantes para alcanzar sus objetivos. Estas competencias mantienen una estrecha relación con el rendimiento académico, impactando de forma significativa en el logro escolar. Asimismo, su desarrollo permite prevenir conductas de riesgo en el entorno escolar, tales como la agresión, la deserción o la expulsión. Entre las habilidades socioemocionales más relevantes se encuentran la autoconciencia, empatía, asertividad, motivación y resolución de conflictos, las cuales resultan esenciales para una convivencia armónica y un aprendizaje significativo.

El planteamiento de Betina y Contini (2011) sobre la importancia de las habilidades sociales destaca su papel crucial en la adaptación de las y los adolescentes a contextos escolares y familiares, ya que estas habilidades les permiten comprender y asumir normas, roles y dinámicas sociales mediante la observación y la interacción con su entorno cultural.

Relacionado con la elaboración de propuestas educativas de inclusión, este enfoque subraya la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, en especial de aquellos que enfrentan mayores barreras sociales o emocionales. Recomiendan incluir actividades que fortalezcan la convivencia, la empatía y la autorregulación emocional, lo cual no solo previene problemáticas como la deserción o la violencia escolar, sino que también crea un ambiente de aprendizaje seguro y equitativo, donde cada estudiante pueda participar y desarrollarse plenamente.

**1.5.2 Aprovechamiento de la educación socioemocional en este proyecto.** Nuestra propuesta es que, para estudiar las causas del rezago educativo con base en el desarrollo socioemocional de los DJM desde una perspectiva educativa, el enfoque cualitativo es el más adecuado. De acuerdo con Valles (1999), será un planteamiento científico fenomenológico el que permitirá una comprensión más profunda. Para lograrlo, nos centraremos en categorías clave que influyen en él, como su lugar de origen, la familia, la religión y la escuela.

Además, exploraremos otros aspectos relacionados con las competencias socioemocionales según el marco de Bisquerra (2003). Aunque definiremos los instrumentos finales en fases posteriores de nuestra investigación, anticipamos que se planea utilizar entrevistas, grupos focales y observación estructurada. Estas herramientas nos proporcionarán la información necesaria para desarrollar un documento de apoyo para docentes, diseñado para ayudarles a comprender y, sobre todo, a atender mejor a estos estudiantes.

### **1.6 Inclusión en la comunidad DJM**

Betancourt et al. (2021) definen la intervención educativa como un conjunto de acciones que los docentes implementan utilizando diversas estrategias, ya sean motivacionales, pedagógicas, metodológicas o de evaluación, para que el alumnado alcance objetivos preestablecidos. Este proceso exige reflexionar para renovar la educación e impulsar cambios en la práctica, desde el diseño de programas para el desarrollo integral de la comunidad estudiantil. En este sentido, la inclusión educativa se construye a través de dichas intervenciones, siguiendo lo dispuesto por la NEM, proponiendo estrategias para una intervención que mejore los aprendizajes y reduzca el bajo rendimiento escolar mediante un enfoque en el desarrollo socioemocional de las y los alumnos.

Según Muñoz (2021), la creación de una intervención educativa requiere un análisis exhaustivo de una investigación previa, con el fin de desarrollar soluciones a una problemática detectada que implica una serie de acciones pedagógicas diseñadas, como lo propone la NEM, para alcanzar objetivos específicos, buscando inducir un cambio positivo en las personas estudiadas, ya sea en sus necesidades, conocimientos o actitudes. Para que estas prácticas sean efectivas y se puedan medir sus resultados antes y después de su implementación, Muñoz (2021) enfatiza la importancia de seleccionar cuidadosamente la metodología de recopilación de datos, definir objetivos claros, considerar los recursos disponibles y la ubicación física de la intervención.

Montalvo-Cepeda (2019) concibe la intervención como una práctica que se fundamenta en el aprendizaje significativo como motor de creación de conocimiento; implica potenciar los saberes previos del alumnado mientras se incorporan nuevos, fomentando la motivación y el desarrollo de contenidos que realmente conecten con su realidad. Para los DJM una intervención efectiva debe reconocer y valorar sus experiencias de vida, sus conocimientos adquiridos durante la movilidad y en sus comunidades de origen, integrándolos activamente en el proceso educativo. También implica tomar en cuenta la interacción social de ello y la valoración de su entorno, promoviendo su participación y la cooperación.

Para estudiantes DJM, cuyas vidas están marcadas por la movilidad y la adaptación a nuevos contextos, una intervención que respete y construya sobre su rica, aunque a veces fragmentada, experiencia cultural y social, sería fundamental para fortalecer su sentido de pertenencia y su desarrollo integral, en lugar de imponer un modelo educativo ajeno a su realidad.

Por último, cabe mencionar que la conceptualización de Barraza (2010) sobre la intervención educativa como una estrategia de planeación y actuación que empodera a los agentes educativos, resuena profundamente con los principios de la metodología cualitativa. Al describir un proceso de indagación-solución que comprende fases como la planeación (elección del tema y proyecto de intervención), implementación (aplicación y adaptación), evaluación (seguimiento y valoración) y socialización-difusión (concientización y propuestas), Barraza delinea una trayectoria que, por su naturaleza iterativa y centrada en quienes participan, se alinea con la flexibilidad y el enfoque en la comprensión profunda que caracterizan a los estudios cualitativos. Su modelo no busca generalizar resultados, sino comprender las particularidades y la construcción de significado en el contexto específico

de la intervención como es el caso del alumnado DJM.

### **1.6.1 La aplicación**

Para cubrir dichas necesidades se pretende diseñar una intervención pedagógica como programa, integrado por módulos o etapas, para ofrecer al personal docente que atiende a este sector de la población estudiantil un espacio de colaboración, lectura, discusión, retroalimentación y creación de prácticas áulicas para que realizar intervenciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los DJM, generadas a partir de la investigación-acción, así como una pertinente educación a distancia mediante estrategias tecnológicas para mantener su continuidad educativa.

Juárez y Honores (2025) señalan que el uso de herramientas digitales en secundaria ha ganado importancia por la transformación tecnológica. Su estudio, mediante una revisión narrativa de literatura, concluye que estas herramientas pueden fortalecer habilidades cognitivas, mejorar la interacción y optimizar la enseñanza-aprendizaje; sin embargo, su implementación enfrenta retos de capacitación docente y acceso, por lo que se requieren estrategias pedagógicas y políticas que garanticen un uso equitativo. Para estudiantes DJM, cuya escolaridad suele verse interrumpida por la movilidad, las herramientas digitales pueden funcionar como un puente de continuidad: permiten mantener un seguimiento aun cuando cambien de ubicación por ciertos periodos. No obstante, para que realmente aporten continuidad, deben atenderse las mismas condiciones señaladas en el estudio: formación docente para usarlas con sentido pedagógico y accesibilidad tecnológica para evitar que la brecha digital incremente el rezago.

## **2. Esbozo metodológico**

Este estudio se enmarca en un enfoque de investigación cualitativo que, de acuerdo con Aguilera (2013), pretende sistematizar rigurosamente los principios del pensamiento científico, dado que busca comprender e interpretar la realidad social a partir de la exploración de las experiencias de estudiantes DJM, con el propósito de otorgar significado al impacto de la migración en su rendimiento académico y lograr un entendimiento profundo de su situación. Por ello, es no experimental, observacional, y analítico, además se inscribe en el paradigma interpretativo, el cual, de acuerdo con Miranda y Ortiz (2020), se orienta a la observación de la realidad social, las construcciones discursivas y la configuración de subjetividades como vías para responder a las preguntas de investigación.

### **2.1 Datos del diagnóstico**

La recolección de datos primarios se realiza con la población objetivo que se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 2**

*Matriz de datos de descendientes de jornaleros agrícolas migrantes*

| Matriz de datos  |           |           |
|------------------|-----------|-----------|
| Grado escolar    | Femenino  | Masculino |
| 1° de primaria   | 4         | 4         |
| 2° de primaria   | 2         | 1         |
| 3° de primaria   | 2         | 2         |
| 4° de primaria   | 1         | 2         |
| 5° de primaria   | 1         | 2         |
| 6° de primaria   | 5         | 5         |
| 1° de secundaria | 0         | 0         |
| 2° de secundaria | 1         | 0         |
| 3° de secundaria | 1         | 1         |
| <b>Total</b>     | <b>17</b> | <b>17</b> |

La muestra es de 34 estudiantes, de los cuales son 17 hombres y 17 mujeres, en edades de 6 a 15 años, 31 estudian de primero a sexto de primaria y tres están en el nivel de secundaria. Esta población representa el 59.61% del total de alumnos en la primaria y .81% de alumnos en la secundaria, por lo que los DJM constituyen un total del 8.69% de los 410 que estudian educación básica en escuelas regulares de El Derramadero.

Las encuestas se aplicaron a la totalidad de la muestra de DJM, mientras que las entrevistas se llevan a cabo con una selección de esta población, así como con docentes y directivos, la matriz se ilustra en la siguiente tabla:

**Tabla 3**

*Corpus de informantes*

| Informantes                    | Corpus    |
|--------------------------------|-----------|
| Alumnos en nivel primaria      | 31        |
| Alumnos en nivel secundaria    | 3         |
| Profesores en nivel primaria   | 3         |
| Profesores en nivel secundaria | 12        |
| Directivos                     | 3         |
| <b>Total</b>                   | <b>51</b> |

De 27 docentes que laboran en ambas instituciones, participaron 15, dado que son quienes tienen contacto con estudiantes DJM<sup>7</sup>, son el 55.55% del total de la muestra de profesores, cuatro pertenecen a la primaria y 11 de la secundaria, seis varones y nueve mujeres.

Los instrumentos diseñados y validados para la recolección de datos fueron cuestionarios con escalamiento tipo Likert, a partir de los cuales se elaboraron tres encuestas dirigidas a estudiantes DJM, docentes y directivos. Cada versión conservó el mismo formato de respuesta categorías ordenadas de frecuencia pero ajustó la redacción de los reactivos al rol de cada participante para asegurar comprensión y pertinencia, los ítems rondan de los

<sup>7</sup> La selección de los informantes consistió en elegir a docentes que trabajan con DJM en la escuela primaria y en la escuela secundaria. En cuanto a directivos se entrevistó a los tres que conforman el área directiva en ambas escuelas.

9 a los 16 ítems. La aplicación se realizó mediante Google Forms, por tratarse de una herramienta accesible, gratuita y de uso sencillo, que facilita el registro automático de respuestas y reduce errores de captura; este instrumento permite identificar tendencias y niveles de intensidad en las percepciones y experiencias, favoreciendo la comparación entre grupos, lo que posibilita el estandarizar respuestas y disminuir ambigüedad en la interpretación.

El complemento para la obtención de resultados fue la aplicación de entrevistas semiestructuradas, diseñadas a partir de una guía de preguntas diferenciadas para docentes, directivos y estudiantes DJM; este recurso cualitativo permitió profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes, así como ampliar y matizar los hallazgos obtenidos mediante la encuesta y el análisis descriptivo. Para el tratamiento de la información se utilizó una matriz de codificación y análisis, mediante la cual se organizaron, categorizaron e interpretaron las respuestas; además, se sistematizaron fragmentos representativos que respaldan los resultados y facilitan la construcción de una interpretación coherente del fenómeno estudiado.

En la siguiente Figura 2 se presenta, a manera de ejemplo, una imagen de la encuesta aplicada a directivos, la cual mantiene la misma estructura utilizada para estudiantes y docentes (mismo tipo de escala y organización general del formulario), variando únicamente el contenido de los reactivos según el grupo informante:

**Figura 2**

*Captura de pantalla de encuesta aplicada a directivos. Estructura del Cuestionario y escalamiento tipo Likert para aplicación de encuesta a alumnos DJM, docentes y directivos que se aplicó desde Google Forms, con opciones graduales, de lo positivo a lo negativo.*

**Identidad y Aprendizaje: Percepción del Directivo en relación a Estudiantes Migrantes sobre la Inclusión Cultural y su Desempeño Escolar**

La presente investigación doctoral pretende analizar la percepción de los profesionales de la educación respecto a su interacción y trabajo pedagógico con los descendientes de jornaleros agrícolas migrantes, con la finalidad de aportar a la mejora del servicio educativo dirigido a ellos.

Su colaboración en este estudio es crucial, ya que sus experiencias y perspectivas directas son vitales para el diseño de futuras estrategias de intervención que permitan mejorar significativamente la calidad educativa y el rendimiento escolar de esta población escolar. Favor de responder con la mayor honestidad y rigor posible, seleccionando la opción que mejor refleje su experiencia profesional.

1. Tengo conocimiento de las políticas de la escuela para recibir y apoyar a estudiantes de familias migrantes.

☐ Nunca

☐ Casi nunca

☐ A veces

☐ Casi siempre

☐ Siempre

En cuanto a hallazgos relevantes, los datos muestran una paradoja clave: para el 61.7% del

estudiantado la escuela se vive como un espacio de bienestar, lo que revela su potencial como factor de protección; sin embargo, ese potencial no se traduce automáticamente en inclusión plena ni en continuidad educativa.

En el plano institucional, el 58.4% del profesorado reporta contar con cierto respaldo para atender necesidades, pero esta estructura presenta fisuras, dado que el 66.7% de la mirada directiva manifiesta que la capacitación docente aún se mantiene intermitente, por tanto, la escuela puede operar simultáneamente como espacio de acogida y de exclusión, al no reconocer ni integrar las particularidades lingüísticas, culturales y de trayectoria de los DJM, así como no poder garantizar el seguimiento sostenido ante la movilidad de esta población.

La clave no es solo que los DJM asistan a la escuela, sino que la escuela se transforme para sostenerlos, mediante prácticas pedagógicas flexibles, acompañamiento socioemocional, formación docente sistemática y vínculos corresponsables con familias y comunidad, para transformar esta experiencia escolar en una trayectoria con mayor sentido.

### **Consideraciones finales**

El rezago educativo que enfrenta la comunidad estudiantil de DJM no es un problema aislado, sino un síntoma estructural de desigualdades profundas en nuestro sistema social y educativo. Abordar este rezago exige para nosotros, agentes educativos, un compromiso y una mirada integral que, desde una perspectiva cualitativa, profundice en el desarrollo de competencias socioemocionales y se traduzca en el diseño e implementación de estrategias de intervención educativa que fomenten en nuestra comunidad docente una sensibilidad pedagógica y una práctica comprometida.

El encuadre de la investigación cualitativa en el estudio de caso nos ha permitido comprender que la conexión entre la realidad de estudiantes DJM y su identidad migrante, las experiencias de exclusión en el entorno escolar y la necesidad imperante de desarrollar sus competencias socioemocionales son los pilares para construir propuestas educativas que realmente impacten en su desempeño escolar y, por ende, en sus vidas.

En este sentido, el trabajo en el ejido El Derramadero en Saltillo, Coahuila, es una oportunidad invaluable para catalizar la innovación pedagógica y la justicia social. Al apostar por una intervención educativa comprometida, inclusiva y transformadora, que se base en el reconocimiento genuino de sus experiencias, saberes previos e identidad, podemos sembrar las bases para que esta comunidad de descendientes de jornaleros agrícolas migrantes construya un sólido sentido de pertenencia y alcance trayectorias educativas exitosas.

## Referencias

- Aguilera, R. M. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios Políticos*, 9(28), 81-103. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/CLA01000363814>
- Anguiano, M. (1998). Migración a la frontera norte de México y su relación con el mercado de trabajo regional. *Papeles de Población*, 4(17), 63-79. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/18190>
- Aruj, R. (2008). Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica. *Papeles de población*, 14(55), 95-117. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/8598>
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango. <https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Betancourt, I., López, Á., Furones, J., Castro, O., Katiuska, M. & Lima, L. (2021). Intervención educativa para el mejoramiento humano desde la cultura en los estudiantes de ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 13(2), 108-127. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=106794>
- Betina, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII(23), 159-182. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72163>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-14. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bustamante, G. & Cabrera, L. (2022). *Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato en el cantón Sucúa-Ecuador*. *Ciencia Digital*, 6(4), 97-115. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v6i4.2338>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (última reforma publicada, DOF: 15-01-2026). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). *Ley General de Educación* (última reforma publicada, DOF: 15-01-2026). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVII(1), 91-108. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.159>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2024). *La Población Jornalera Agrícola en México y su situación de pobreza*.

- [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/contribucion\\_estrategias\\_pobreza/Analisis\\_pobreza\\_jornaleros\\_agricolas\\_Mexico.pdf](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/contribucion_estrategias_pobreza/Analisis_pobreza_jornaleros_agricolas_Mexico.pdf)
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2024). *Los Derechos de las Niñas y los Niños Migrantes*. <https://www.cndh.org.mx/ni%C3%B1as-ni%C3%B1os/derechos-humanos-de-ninas-y-ninos>
- Dirección de Educación Comunitaria e Inclusión Social. (s/f). *Los niños migrantes y su atención en el ABCD*. Subdirección de Formación de Figuras Docentes. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411241/Documento de Apoyo Migrantes.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/411241/Documento_de_Apoyo_Migrantes.pdf)
- Dueñas, M. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358–366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2016). *Directrices para mejorar la atención de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://pad.undp.org.mx/files/g/820dcf0c1242364677545293.44594fd/banco/archivo/46/0/directrices-para-mejorar-la-atencion-educativa-de-ninas-ninos-y-adolescentes-de-familias-de-jornaleros-agricolas-migrantes.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2022). *Clasificación de parentescos*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mti/2013/doc/clasificacion\\_parentescos.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mti/2013/doc/clasificacion_parentescos.pdf)
- Juárez, M. & Honores, J. (2025). Las herramientas digitales en educación: una revisión narrativa. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(36), 620–636. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.941>
- Kossoy, A. (2009). *La construcción de la identidad social: cuestiones metodológicas para su análisis*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología. <https://cdsa.aacademica.org/000-062/1169.pdf>
- Llamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313–386. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Marín, L. (2019). *Propuesta de Innovación Educativa para Desarrollar Contenidos de Inglés con Alumnos Hijos de Jornaleros Agrícolas Migrantes*. Tesis de Maestría. Posgrado Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila.
- Martínez-Casasola, L. (2021). ¿Cuáles son las características de la intervención educativa? *Portal Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/desarrollo/caracteristicas-intervencion-educativa>

- Martínez, L. & Sánchez, M. (2017). Niños jornaleros migrantes: vulnerabilidad social, trabajo y educación en la finca Las Hormigas. *Sinéctica*, 48. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/661>
- Miranda, S., & Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>
- Montalvo-Cepeda, M. (2019). Hacia la construcción de una propuesta educativa situada en el territorio: Una mirada a la educación desde la perspectiva local. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 103-117. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp103-117p>
- Mosquera, C. & Ramírez, J. (2020). Identidad escolar y la diferencia: una apuesta desde el PEI para pensar los procesos de inclusión. *Praxis*, 16(1), 65-75. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3034>
- Muñoz, E. (2021). Propuesta de intervención educativa: aplicación de metodologías innovadoras en la enseñanza de Biología con estudiantes del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento Escolar. Proyectos y aportaciones académicas. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 123-146. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.618>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Educación Socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Educación Básica. Fases 3 a 6. Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente*. Dirección de Fortalecimiento Curricular para la Formación Personal y Social en la Educación Básica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>
- OpenStreetMap. (s.f.). [Mapa satelital del trayecto del ejido El Derramadero, Coahuila a Navolato, Sinaloa]. Recuperado el 13 de noviembre de 2025, de [openstreetmap.org/copyright](https://openstreetmap.org/copyright)
- Organización Internacional para las Migraciones. (2025). *Migration and Migrants: A Global Overview, International Migration Flows*. World Migration Report. <https://worldmigrationreport.iom.int/what-we-do/world-migration-report-2024-chapter-2/international-migration-flows>
- Parra, N. (2025). La Educación de los Niños, Niñas y Adolescentes Jornaleros Migrantes de la región Montaña de Guerrero, México. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 5(1), 526–543. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.860>
- Pérez, M., Olmos, F., & Solorio, M. (2019). Desarrollo socioemocional en niños mexicanos: un estudio narrativo sobre la migración. *Psicumex*, 9(1), 75-94.

<https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.151>

- Repetto, E. & Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.5.005>
- Russo, V. (2019). *Las competencias socioemocionales: su influencia en el rendimiento académico y las relaciones en el aula*. Consejo de Formación en Educación. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1206/Russo%2C%20V.%2C%20Las%20competencias.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL]. (2011). *Pobreza, migración y capacidades básicas en la población jornalera agrícola en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/sedesol-2009-pobreza-migracion-y-capacidades.pdf>
- Suárez M., & Durand, C. (2019). Niños jornaleros migrantes en México. Problema grave de derechos humanos. *Lex Social: Revista De Derechos Sociales*, 10(1), 452-464. <https://doi.org/10.46661/lexsocial.4554>
- Toledo, I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea (Concepción)*, 506 (II), 43-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000200004>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Valles, S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis Social. [https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/valles\\_miguel\\_s\\_tecnicas\\_cualitativas\\_de\\_investigacion\\_social\\_reflexion\\_metodologica\\_y\\_practica\\_profesional.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/valles_miguel_s_tecnicas_cualitativas_de_investigacion_social_reflexion_metodologica_y_practica_profesional.pdf)
- Valenzuela, P. (2022). *La revolución en las aulas. Manifiesto por una educación consciente*. RBA Libros y Publicaciones.

# LA IDENTIDAD SEXUAL Y SUS REDES DE APOYO: FAMILIA Y ÁMBITO UNIVERSITARIO

Sexual Identity and its Support Networks: Family and the University Environment

**Fernanda Mayela Alanís Armendáriz**

Universidad Autónoma de Nuevo León  
<https://orcid.org/0009-0000-7089-5004>

**Sandra Rubí Amador Corral**

Universidad Autónoma de Nuevo León  
<https://orcid.org/0000-0002-4814-6071>

Recibido: 10/01/2026 | Aceptado: 18/05/2026

**Cómo citar:** Alanís Armendáriz, F. M., & Amador Corral, S. R. (2026). La identidad sexual y sus redes de apoyo: familia y ámbito universitario. *Diversia*, 1(2), 78-91. <https://doi.org/10.29105/diversia.v1i2.15>

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la construcción de la identidad sexual en jóvenes universitarios a partir de una revisión de la literatura. Se aborda la identidad sexual con especial énfasis en el papel de las redes de apoyo como el entorno familiar y el contexto universitario. En cuanto a la metodología, se realizó un análisis documental de carácter descriptivo basado en la revisión sistemática de estudios previos. Los hallazgos sugieren que la construcción de identidades no heterosexuales se encuentra atravesada por procesos de validación, negociación y, en algunos casos, ocultamiento, en función del contexto social en el que se desarrollan los individuos.

**Palabras clave:** *Identidad sexual, jóvenes universitarios, diversidad sexual, redes de apoyo*

## Abstract

This article aims to analyze the construction of sexual identity among university students through a review of literature. It addresses sexual identity with a special emphasis on the role of support networks such as the family environment and the university context. Methodologically, a descriptive documentary analysis was conducted based on a systematic review of previous studies. The findings suggest that the construction of non-heterosexual identities is shaped by processes of validation, negotiation, and, in some cases, concealment, depending on the social context in which individuals develop.

**Keywords:** *Sexual identity, college students, sexual diversity, support networks*



## Introducción

En la actualidad existe una mayor apertura al hablar de la diversidad sexual, de tal forma se han realizado diversos estudios relacionados con la identidad sexual, su análisis académico ha cobrado relevancia debido a los cambios culturales y a la visibilización de diversas formas de expresión de la sexualidad. Se plantea que la identidad sexual no es fija, sino un proceso que se construye y resignifica a lo largo del tiempo a partir de las experiencias, las redes de apoyo y los contextos sociales en los que las personas se desarrollan. En este proceso intervienen no solo aspectos individuales, como el deseo o la autopercepción, sino también culturales, contextuales e institucionales, como el caso de los espacios universitarios, que influyen en la forma en que la sexualidad es vivida, nombrada y experimentada.

La sexualidad ha sido observada desde diversas disciplinas, durante mucho tiempo su estudio se concentró en enfoques médicos, biológicos o psicológicos, dejando en segundo plano las dimensiones sociales, simbólicas y narrativas, es decir, la comprensión y observación desde un enfoque social e interpretativo, por ejemplo, el cómo las experiencias cotidianas, las relaciones familiares e institucionales (ámbitos universitarios) influyen en los procesos de autoidentificación y reconstrucción de la identidad sexual.

De tal modo que, cuando se habla de la construcción de la identidad sexual no heterosexual, por ejemplo, identidades lésbicas, gays y bisexuales, el proceso de autoidentificación en estos casos no se construye bajo lo socialmente aceptado, sino que se negocia constantemente frente a una estructura social que aún se rige por la heteronormatividad. Casal (2011), de acuerdo con sus hallazgos, señala que los sujetos, en su caso mujeres lesbianas, se enfrentan a una realidad heteronormativa, “convirtiendo así al sentimiento lésbico en culpa, tanto por la dificultad de reconocerlo internamente, rompiendo los esquemas y predisposiciones que crecieron junto a ellas en la niñez, como por la incertidumbre que genera enfrentar a los demás” (p.30).

En este sentido, la familia, la escuela y las redes de apoyo no son solo entornos secundarios, sino ejes fundamentales donde la identidad se valida o se reprime. Mientras que una red de apoyo sólida y un entorno familiar comprensivo facilitan la asimilación de la identidad, la persistencia de estigmas puede obligar a los jóvenes a procesos de ocultamiento o reconstrucción de la identidad.

En la juventud, esta dinámica se intensifica, pues se trata de una etapa de transición donde el sentido de pertenencia y la búsqueda de autenticidad son un punto clave, de tal forma que el ámbito universitario, en este contexto se vuelve un escenario de vital importancia, ya que es el espacio donde muchos jóvenes experimentan por primera vez una autonomía relativa frente al núcleo familiar y donde las interacciones con pares permiten nuevas formas de ver y nombrar el deseo.

Ante lo anterior, Arévalo-Pilozo (2018) señala que

Las instituciones de educación superior se entremezclan [con] factores culturales, sociales, psicológicos, filosóficos, ideológicos, históricos, familiares, económicos y políticos. Estos factores nutren la interacción de las dinámicas individuales y grupales, las cuales pueden aportar positiva o negativamente a la convivencia en su interior. Además, tales factores se relacionan con los

aprendizajes que subyacen en la génesis y transformación de comportamientos y actitudes sexuales, los cuales posteriormente se consolidan como fenómenos sociales susceptibles de ser analizados e inclusive transformados cuando se requiere minimizar sus efectos negativos en los individuos afectados (p. 16)

De tal manera, comprender el impacto de estas redes, es decir, redes familiares, académicas y sociales, resulta fundamental para analizar la identidad sexual, particularmente en contextos donde la heteronormatividad sigue dominando.

Por lo anterior, se tiene como fin de realizar una revisión de la literatura con relación con la identidad sexual en jóvenes universitarios, poniendo énfasis en el papel de las redes de apoyo, el entorno familiar y la institución universitaria. Para ello, se lleva a cabo un análisis documental de carácter descriptivo, priorizando investigaciones publicadas en los últimos años en bases de datos académicas, lo que permite identificar dichos aspectos en el estudio del tema.

### **Sexualidad**

Ahora bien, para hablar de sexualidad, y por ende, de identidad sexual, resulta pertinente partir del concepto de sexo. Lampert (2017) lo define como la determinación biológica que clasifica a las personas como hombres o mujeres, a partir de criterios como genitalidad, cromosomas o niveles hormonales. Sin embargo, esta mirada binaria resulta limitada, pues como advierten West y Zimmerman (1987, citados en Lampert, 2017), deja fuera a quienes no encajan en dichas categorías, invisibilizando la diversidad de experiencias corporales y de género.

De tal modo, resulta necesario distinguir entre sexo, género y roles de género. Mientras que el sexo se refiere al conjunto de características biológicas que definen a los seres humanos en categorías como hombres y mujeres (Asociación Mexicana para la Salud Sexual [AMSSAC], (s/f); el género se relaciona con construcciones sociales y culturales que asignan significados, expectativas y normas a lo masculino y lo femenino. De igual forma, Gómez et al. (2020), definen el género como:

Un constructo social y hace referencia a las diferencias entre roles sociales, atributos y comportamientos que las sociedades esperan de los hombres y de las mujeres de su cultura en un momento determinado. En cierta forma se podría considerar como el sexo psicológico (p. 6).

Por su parte, los roles de género aluden a los comportamientos, actitudes y prácticas socialmente esperadas en función de dicha asignación, los cuales influyen en la manera en que las personas viven y expresan su sexualidad. A lo que refiere con roles de género Gómez et al. (2020) señala que estos “son los papeles asignados a hombres y a mujeres por la sociedad en un momento determinado de la historia, condicionando las formas en que las personas expresan socialmente su sentimiento de identidad” (p.6).

Esta distinción permite comprender que la sexualidad no se encuentra determinada únicamente por lo biológico, sino que se configura a partir de procesos sociales e históricos.

Asimismo, un elemento inseparable de la sexualidad es el deseo, entendido no solo como impulso individual sino como una construcción social. Para Fina Sanz (1995, citado en González de León, 2022), el deseo es espontáneo e irracional, pues surge sin control

previo y se expresa en relación con las emociones. Sin embargo, como advierte Ramírez (2015) citado en González de León (2022), reducirlo a lo puramente individual sería insuficiente: el deseo se moviliza y adquiere sentido en función de factores sociales, históricos y culturales, operando como una fuerza afectiva que produce representaciones, imágenes, palabras y certezas sobre el mundo. En este sentido, el deseo no es solo un fenómeno íntimo, sino también un dispositivo que se reproduce y materializa en nuestras prácticas sociales.

Por otra parte, más allá de estas concepciones, el presente estudio retoma como concepto central la sexualidad, entendida como el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos e incluso religiosos. La sexualidad no se reduce a la biología, sino al cómo se experimenta y se construye a través de lo que las personas sienten, piensan y hacen en su vida cotidiana (Verduzco & Díaz-Loving, 2010).

En concordancia con esta perspectiva, la Asociación Mexicana para la Salud Sexual (2021) señala que la sexualidad constituye una dimensión fundamental del ser humano que integra elementos como el género, la orientación sexual, el erotismo y los vínculos afectivos, los cuales se manifiestan en pensamientos, deseos, valores y prácticas a lo largo de la vida. Esto refuerza la idea de que la sexualidad no puede entenderse como una categoría estática, sino como una experiencia situada que se construye en interacción con el entorno social.

De igual manera, Arrington et al. (2004, como se citó en Brenes, 2016) señalan que la sexualidad también depende del desarrollo de las personas y de la satisfacción de necesidades humanas fundamentales, como el contacto, la intimidad emocional o el placer, además de necesidades biológicas, comunicativas y sociales. Este enfoque permite reconocer la sexualidad como una experiencia integral que atraviesa tanto la dimensión individual como la colectiva.

Del mismo modo, es relevante considerar la conducta sexual como parte de la expresión de la sexualidad, ante esto Brenes (2016) entiende dicha conducta como el conjunto de manifestaciones que incluyen el flirteo, las técnicas, las prácticas y la frecuencia sexual. Este señalamiento resulta relevante, ya que ubica la sexualidad no solo en la dimensión identitaria, sino también en las formas concretas en la que se ejerce y se experimenta en la vida cotidiana.

Complementario a esto, Álvarez-Gayou (2000, citado en Verduzco & Díaz-Loving, 2010) concibe a la sexualidad como un punto de cruce entre el sexo biológico, el sexo de asignación, los roles sexuales (dimensión social de la expresión) y la identidad sexo-genérica (dimensión psicológica de la autodefinición). Esta propuesta es relevante porque permite visibilizar aquellos aspectos que configuran la sexualidad, entre ellas la identidad sexo-genérica, los roles y la orientación sexual, categorías indispensables para el análisis de este estudio.

Por su parte, Rubio y Velasco (1994, como se citó en Brenes, 2016) proponen que la sexualidad es un sistema de la vida humana compuesto por cuatro “holones”, *el erotismo o búsqueda del placer sexual, la vinculación afectiva, la reproducción y el género*:

El erotismo entendido como la capacidad de sentir placer a través de la respuesta sexual, es decir a través del deseo sexual, la excitación sexual y el orgasmo. La vinculación afectiva comprendida como la capacidad de desarrollar y establecer relaciones interpersonales significativas y el género, que comprende el grado en que se vivencia la pertenencia a las categorías de género. La sexualidad compromete las experiencias de pareja, familia y los vínculos afectivos, así como las relaciones sociales que se establezcan (Brenes, 2016, p. 33)

Desde esta perspectiva, la sexualidad no solo involucra aspectos individuales, sino también experiencias vinculadas a la pareja, la familia y las relaciones sociales. De esta manera, la sexualidad no se entiende únicamente como un conjunto de características biológicas o prácticas aisladas, sino como una dimensión compleja que se configura a partir de la interacción entre factores individuales y sociales. Esta comprensión resulta clave, ya que permite reconocer la forma en que las personas viven su sexualidad y cómo se vinculan directamente con los procesos mediante los cuales se construyen y reconocen a sí mismos. Por lo tanto, abordar la identidad se vuelve fundamental para profundizar en el cómo dichas experiencias se integran en el autoconcepto de los individuos.

## **Identidad**

Resulta evidente que la sexualidad no puede comprenderse únicamente como un conjunto de características biológicas o prácticas aisladas, sino como una dimensión compleja que se construye por medio de la interacción con el entorno social y cultural. Considerando lo anterior, la forma en que las personas experimentan, interpretan y resignifican su sexualidad se encuentra estrechamente vinculada con los procesos de construcción de la identidad. Es decir, la sexualidad no solo se vive, sino que también se integra en la manera en que los individuos se reconocen a sí mismos y se posicionan frente a los demás y su contexto.

Desde esta perspectiva, la identidad puede entenderse como un proceso dinámico de construcción mediante el cual las personas se reconocen a sí mismas en relación con su entorno social, cultural e histórico, es decir, la identidad “se vuelve en un elemento de distinción personal y subjetiva, y a pesar de su carácter individual, esta debe ser reconocida por las otras personas en los diferentes contextos de nuestra vida” (González de León, 2022, p. 80).

De manera complementaria, Seguel-Arriagada y Jiménez-Pérez (2024) plantean que la identidad puede entenderse como una forma de expresión del sexo y el género desde una visión unificadora, en la que se establece una relación entre el sexo asignado al nacer y la expresión de género socialmente reconocida. No obstante, esta relación no

debe entenderse como fija o lineal, sino como un proceso mediado por factores sociales, culturales e históricos que influyen en la manera en que las personas construyen y expresan su identidad.

Por lo que, la identidad, lejos de ser una característica fija, se configura a partir de interacciones, experiencias y significados que se transforman a lo largo del tiempo, ante esto, Gómez et al. (2020) afirma que la identidad “es la forma en que las personas piensan de sí mismas, o se describen a sí mismas ante otras personas. Es un sentimiento de pertenencia y puede cambiar con el tiempo” (p.6).

Asimismo, Giménez (2004, como se citó en Rodríguez Cardozo, 2019) señala que las identidades no pueden desvincularse de los procesos sociales y culturales, ya que se configuran a partir de creencias, valores y constructos ideológicos propios de una cultura y su entorno, los cuales influyen en la asignación de roles y expectativas dentro de la sociedad. Concluye que se ha sostenido que el sexo asignado al nacer debería corresponder con el género socialmente esperado; sin embargo, esta relación no es necesariamente fija, sino que puede ser cuestionada y resignificada a través de sus experiencias y contextos.

Por su parte, Jenkins (2004, como se citó en Rodríguez Cardozo, 2019) plantea que la identidad no se reduce a un ideal social preestablecido, sino que también implica la forma en que las personas se comprenden a sí mismas y se diferencian de los demás.

A partir de lo anterior, la identidad no se limita a una definición individual, sino que se configura en relación constante con el entorno social en el que las personas se desarrollan. Esto implica que su construcción está atravesada por normas, expectativas y experiencias que influyen en la forma en que los individuos se reconocen y se posicionan frente a los demás. Así, más que una condición estable, la identidad se entiende como un proceso en permanente transformación, sujeto a tensiones, ajustes y resignificaciones.

### **Identidad de género**

La identidad no solo se construye en términos generales, sino que se expresa a través de dimensiones específicas que, a través de la experiencia de los individuos en su entorno, su crianza y su dinámica social. Entre estas dimensiones, el género ocupa un lugar importante, ya que introduce un conjunto de significados, normas y expectativas que influyen en la forma en que las personas se perciben y se relacionan, es decir la identidad de género permite comprender cómo los sujetos se reconocen a sí mismos en relación con dichas categorías socialmente construidas.

Ante esto Brenes (2016) y la AMSSAC (s/f) señalan que la identidad de género se define como una construcción interna que varía en el grado en que cada persona se identifica como masculina, femenina o con alguna combinación de ambas. Es decir, se trata de una referencia interna que se configura a través de las experiencias y que permite a los sujetos organizar su autoconcepto y desenvolverse socialmente en función de la percepción que tienen de su propio sexo y género.

De forma que, dichos autores buscan reconocer que la identidad de género no responde a una condición determinada únicamente por lo biológico, sino que se construye a partir de la interacción entre lo individual y lo social, enfatizando el carácter subjetivo de la

identidad vinculándolo con los contextos en los que se desarrolla, lo que abre la posibilidad de comprenderla como un proceso situado y en constante transformación.

Si bien, la identidad de género es clave para comprender cómo las personas se reconocen y se posicionan dentro de categorías de género socialmente construidas, por sí sola no permite abarcar la complejidad de estos procesos. Resulta necesario considerar aspectos como el deseo, la atracción y la forma en que se construyen los vínculos afectivos, ya que estos también intervienen en la manera en que los individuos se identifican y dan sentido a su experiencia. A partir de ello, se vuelve pertinente abordar la identidad sexual como una dimensión que permite profundizar en estas dinámicas y en su relación con los contextos sociales en los que se desarrollan.

### **Identidad sexual**

La identidad sexual constituye una dimensión fundamental en la construcción de sí mismo, ya que se refiere a la manera en que las personas se reconocen en relación con su orientación, el deseo y los vínculos afectivos que establecen. A diferencia de otras categorías, esta no se limita a una definición fija, sino que se configura a partir de experiencias, significados y contextos que influyen en la forma en que los individuos interpretan y nombran su sexualidad (Verduzco & Díaz-Loving, 2010; González de León, 2022) por lo que esta es cambiante. Del mismo modo, Brenes (2016) coincidiendo con Gómez et al. (2020) señalan que la identidad sexual no puede reducirse únicamente a la orientación sexual, sino que implica un proceso más amplio de autodefinición que integra elementos como la atracción, las prácticas, los afectos y las formas de relación.

Esto permite comprender que la identidad sexual no se construye de manera aislada, sino en interacción constante con el entorno social, donde influyen normas, expectativas y representaciones que pueden facilitar o limitar su expresión (Seguel-Arriagada & Jiménez-Pérez, 2024). Desde esta perspectiva, González de León (2022) concuerda con la idea de que la construcción de la identidad sexual se encuentra atravesada por procesos de reconocimiento, validación y, en algunos casos, conflicto. Particularmente en contextos donde predomina la heteronormatividad, las personas pueden enfrentar tensiones al momento de asumirse y expresarse, lo que puede dar lugar a dinámicas de ocultamiento, negociación o resignificación de su identidad. De esta manera, la identidad sexual no solo implica un proceso interno, sino también una experiencia social que se configura en relación con los espacios en los que se desarrolla el individuo.

Siguiendo este enfoque, Gómez et al. (2020) plantean que la identidad sexual se configura a partir de la interacción de múltiples dimensiones, entre ellas el sexo biológico, la identidad de género, los roles y la orientación sexual, las cuales no necesariamente se presentan en la misma proporción. Esta perspectiva permite comprender que la identidad sexual no responde a una estructura fija, sino a una diversidad compleja de elementos que se integran de manera particular en cada individuo.

Por lo anterior, resulta necesario distinguir algunos conceptos que, aunque suelen emplearse de manera indistinta, refieren a dimensiones diferentes de la experiencia sexual. La 'orientación sexual' alude a la dirección de la atracción afectiva, emocional o erótica hacia otras personas, mientras que la identidad sexual implica la manera en que los individuos reconocen, interpretan y nombran dicha experiencia dentro de su

autoconcepto. Por su parte, el término ‘preferencia sexual’ se vincula con gustos o inclinaciones particulares dentro de la vivencia de la sexualidad; no obstante, su uso puede resultar impreciso cuando se emplea como sinónimo de orientación, ya que puede sugerir erróneamente que la atracción es una elección.

De tal modo, Lampert (2017) señala que “la identidad sexual remite a la preferencia sexual de un individuo, a su forma de sentir y a la manera de expresar su género” (p. 2), lo que permite observar cómo distintas dimensiones de la sexualidad tienden a integrarse en la construcción identitaria.

A partir de lo anterior, puede comprenderse que la identidad sexual no se configura de manera única, sino que se expresa de formas diversas según las experiencias y contextos de cada individuo. De este modo, se vuelve pertinente reconocer la diversidad sexual como una categoría analítica que da cuenta a las formas en que las personas viven, experimentan y expresan su sexualidad

### **Diversidad sexual**

La diversidad sexual puede entenderse como el reconocimiento de las distintas formas en que las personas viven, experimentan y expresan su sexualidad, incluyendo dimensiones como la orientación sexual, la identidad de género, la expresión de género y las prácticas afectivo-sexuales. Más que referirse únicamente a identidades no heterosexuales, la diversidad sexual implica una visión amplia que cuestiona la idea de una única forma “normal” o legítima de vivir la sexualidad, evidenciando su carácter histórico, social y culturalmente construido.

Ahora bien, CONAPRED (2016), afirma que la diversidad sexual y de género:

Hace referencia a todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir su sexualidad, así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones e identidades sexuales, se reconoce que todos los cuerpos, deseos y formas de sentir tienen derecho a existir y manifestarse, siempre en el marco del respeto a los derechos de otras personas” (p. 18).

Por lo tanto, se concuerda con la idea de que la sexualidad no puede ser comprendida desde un modelo único o normativo. Hablar de diversidad sexual y, por ende, de identidades sexuales se concluye que pueden manifestarse de diversas formas, entre las que se encuentran la heterosexualidad, la homosexualidad y la bisexualidad.

Ante esto, se vuelve necesario profundizar en cómo estos factores impactan en la identidad sexual, Chávez (2018) retoma la diversidad sexual como aquella capacidad que tienen las personas de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual, a una persona de otro sexo (heterosexualidad), de su mismo género (homosexualidad), o de más de un género, así como la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas. Con lo anterior, la diversidad sexual no solo permite visibilizar distintas formas de vivir la sexualidad, sino que también evidencia las tensiones que surgen cuando estas experiencias se desarrollan en contextos atravesados por la heteronormatividad.

Estas identidades no solo describen la dirección del deseo, sino que también influyen en los procesos de construcción identitaria, particularmente en contextos donde la heteronormatividad sigue siendo dominante.

## **Método**

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que resulta pertinente para analizar la identidad sexual en procesos sociales que atraviesan los individuos con una identidad no heterosexual, a través de un análisis interpretativo de literatura, priorizando la relación de las dinámicas familiares e institucionales que influyen en jóvenes universitarios.

## **Técnica**

La investigación se desarrolló mediante una técnica documental de carácter descriptivo, por medio de una recopilación y análisis de fuentes, principalmente artículos científicos, artículos de divulgación, tesis y documentos académicos disponibles en bases de datos académicas y repositorios institucionales.

## **Procedimiento**

La búsqueda de información se llevó a cabo mediante el uso de palabras clave como 'identidad sexual', 'jóvenes universitarios', 'diversidad sexual y redes de apoyo', 'familia', 'identidad sexual no heterosexual'. Se seleccionaron aquellos estudios que abordaran la identidad en contextos sociales, familiares y universitarios, así como aquellos que analizaran experiencias de personas no heterosexuales, así como aquellos que profundizaran en aspectos conceptuales con relación a la sexualidad.

Posteriormente, se realizó una lectura analítica de las fuentes seleccionadas, lo que permitió identificar categorías centrales como sexualidad, identidad, identidad de género, identidad sexual, redes de apoyo, familia, heteronormatividad y procesos de aceptación u ocultamiento. A partir de ello, se organizaron los hallazgos en ejes temáticos que sustentan el desarrollo del presente artículo.

## **Redes de Apoyo: familia y entorno universitario**

Ahora bien, resulta fundamental considerar el papel de las redes de apoyo en la construcción de la identidad sexual, particularmente al hablar de jóvenes con identidades no heterosexuales. Estas redes usualmente conformadas por la familia, amistades, pareja, pares, e incluso entornos institucionales, como lo es la universidad, representan espacios clave donde la identidad puede ser validada, acompañada o, en su defecto, cuestionada y reprimida.

Ante esto, Flores (2007 como se citó en Espinoza, 2020) se afirma que “la familia, las redes entre pares y otras redes de apoyo, aunque no representan por sí mismas al colectivo LGBTQ+, funcionan como soporte emocional para quienes comienzan a reconocerse como diversos sexualmente” (p. 80). En este sentido, la presencia de redes de apoyo sólidas se asocia con procesos de aceptación más favorables, facilitando la expresión de la identidad y el bienestar emocional. Por el contrario, contextos caracterizados por el rechazo, la discriminación o la falta de acompañamiento, pueden generar dinámicas de ocultamiento, conflicto interno y negociación constante de la identidad.

Particularmente en el ámbito universitario, estas redes adquieren un papel relevante, ya que constituyen uno de los principales espacios de socialización durante la juventud, donde los individuos no solo construyen vínculos significativos, sino que también

encuentran oportunidades para explorar, resignificar y expresar su identidad sexual en relación con otros.

Diversos estudios, por ejemplo, el artículo de *Nosotras nos hacemos a nosotras mismas: análisis psicosocial del proceso de construcción de la identidad lésbica y su relación con el espacio público y la vida en sociedad* de Chávez Turello (2019), en los que las redes de apoyo han señalado que el acceso y apropiación de espacios sociales, tanto físicos como simbólicos, resulta clave en el proceso de construcción identitaria, ya que favorece la interacción con pares y el fortalecimiento del soporte emocional:

Su forma de desarrollarse haciendo uso del espacio público es primordial desde los ámbitos social e individual pues es aquello que les permite la expresión abierta de la identidad sexual y genérica por medio del establecimiento de redes de apoyo y soporte emocional con otras personas, inicialmente en espacios de vinculación como los lugares 'de ambiente', pasando también por los espacios de interacción y las redes sociales.

Esta conexión es la que, en primer lugar, fue identificada como alentadora para el proceso de 'salir del clóset' o asumir la identidad o definición como lesbiana ante los demás (amigos, familia, comunidad) y, como consecuencia, en la confianza para desenvolverse y hacer uso de los espacios públicos para la socialización, la articulación de pares y la formación de agrupaciones (Chávez, 2019, p. 51).

Mientras que, Córdova (2011) en su Tesis *Formación de identidad lésbica y prácticas sexuales en mujeres de la Ciudad de México* señala que el proceso de reconocerse como homosexual tiene implicaciones directas en las relaciones sociales más cercanas, particularmente en el ámbito familiar, el cual constituye uno de los primeros espacios de socialización y formación de creencias. En este sentido, el autor destaca que la familia puede convertirse en una red de apoyo fundamental cuando existe apertura y diálogo, facilitando un proceso de reconocimiento menos conflictivo y generando mayores condiciones de seguridad para que los individuos se desenvuelvan en otros contextos sociales. Por el contrario, la ausencia de estas condiciones puede dificultar significativamente dicho proceso.

A diferencia de Chávez Turello (2019) quien enfatiza la importancia de los espacios públicos y las redes de pares en la expresión y consolidación de la identidad, Córdova (2011) pone en evidencia el peso de los entornos privados, particularmente la familia, como base para la aceptación o conflicto en el proceso identitario. En conjunto, ambas perspectivas permiten comprender que la construcción de la identidad sexual no depende de un único espacio, sino de la articulación entre distintos niveles de socialización, donde tanto lo público como lo privado influyen de manera decisiva en la experiencia de los individuos.

Sí bien, otros estudios permiten contrastar esta visión al evidenciar que dichas redes no siempre operan de manera favorable. Zambrano et al. (2019) en el artículo *Proceso de reconocimiento de la orientación sexual homosexual en estudiantes de una universidad pública* identifican que, a lo largo del proceso de reconocimiento de la identidad sexual, persisten dificultades como prejuicios, estereotipos y homofobia, tanto a nivel familiar como social, lo que puede derivar en el ocultamiento de la orientación. Asimismo, reconocen la importancia de las redes de apoyo, en especial la familia y las amistades,

como base fundamental para la aceptación, también señalan que su ausencia o fragilidad incrementa la complejidad del proceso.

No obstante, es relevante considerar que las dificultades que vivencian personas con identidades sexuales no heteronormativas no solo derivan de la ausencia o limitantes en las redes de apoyo, sino también de la presencia de entornos sociales que reproducen activamente dinámicas de discriminación, aislamiento y/o conflicto, ante esto, en el artículo *Homofobia en estudiantes universitarios de México*, Piña y Aguayo (2015) identifican la persistencia de actitudes homofóbicas en estudiantes universitarios, manifestadas a través de prejuicios, rechazo y distanciamiento social hacia personas con orientaciones no heterosexuales. Este hallazgo resulta relevante, ya que evidencia que, incluso en espacios considerados de apertura, como la universidad, continúan operando estructuras heteronormativas que limitan la expresión de la identidad. Más allá de fortalecer las redes de apoyo, se vuelve necesario reconocer que el contexto social en el que estas se desarrollan puede condicionar, e incluso obstaculizar, los procesos de aceptación y visibilización de la identidad sexual.

Por su parte, Contreras y Hernández (2019) señalan que “las redes sociales de apoyo de los jóvenes universitarios se caracterizan por una elevada concentración de los patrones del apoyo en las redes primarias, principalmente en la familia nuclear” (p.55), de forma que la familia no deja de ser un referente central que puede reforzar ciertos valores, creencias y patrones de comportamiento, pero también limita o condiciona la apertura hacia nuevas formas de pensar y vivir estas experiencias dentro del contexto universitario.

En esta perspectiva, Ramírez y Paz (2025) aportan un hallazgo relevante al identificar que las redes de apoyo se observa a “las amistades y parejas [...] como principales figuras de confianza, seguidas por familiares directos. En estas redes la universidad se posiciona como tercera instancia segura, lo cual representa tanto un logro como un desafío para fortalecer esta percepción” (p. 284). Este planteamiento permite ampliar la comprensión de las redes de apoyo al evidenciar que, aunque la familia continúa siendo un referente importante, no siempre ocupa el lugar central en términos de confianza y acompañamiento.

Así mismo, Ramírez y Paz (2025) señala que, en cuanto a lo que refiere a la relevancia de la universidad, esta influye como red de apoyo fundamental a través de aspectos como el:

Fortalecimiento de los espacios universitarios como entornos seguros; el desarrollo de protocolos específicos contra la discriminación y violencia al interior de la universidad, pero también el fortalecimiento de redes de apoyo y la capacitación de la comunidad universitaria en temas de diversidad sexual y de género (p. 284).

De este modo, los autores destacan la idea de que las redes de apoyo no solo dependen de los vínculos interpersonales, sino también de las condiciones institucionales que posibilitan o limitan la expresión y el bienestar de las identidades no heteronormativas.

### **Conclusiones y consideraciones finales**

Los hallazgos presentados a lo largo del presente artículo permiten reconocer que la constitución de la identidad sexual no heterosexual en jóvenes universitarios no ocurre

de manera aislada ni lineal, sino que se encuentra atravesada por una serie de factores sexuales, sociales, familiares e institucionales que pueden facilitar o limitar su expresión.

En este sentido, resulta evidente que las redes de apoyo, particularmente la familia, las amistades, las parejas y el entorno universitario, desempeñan un papel central en los procesos de reconocimiento, aceptación y vivencia de la identidad sexual, especialmente en el caso de identidades no heteronormativas. De forma que se identifica que la presencia de redes de apoyo favorece una aceptación más estable, permitiendo a los individuos expresar su identidad con mayor seguridad y bienestar emocional. Sin embargo, también se evidenció que estas redes no siempre operan de manera favorable, ya que pueden reproducir prejuicios, estereotipos y dinámicas de rechazo que obligan a recurrir a estrategias de ocultamiento o negociación constante de su identidad. Esto pone en evidencia que la existencia de redes de apoyo no garantiza por sí misma condiciones de bienestar, sino que su calidad, apertura y disposición resultan determinantes en la experiencia de los individuos.

Asimismo, se observó que, aunque la familia continúa siendo un referente importante dentro de las redes de apoyo, no siempre ocupa el lugar principal en términos de confianza, ya que, como señalan estudios recientes, las amistades y las parejas suelen posicionarse como figuras centrales en el acompañamiento de los sujetos. En este escenario, la universidad se vuelve un espacio importante como un entorno inclusivo, siempre teniendo en cuenta que todo depende del contexto en el que se desenvuelva dentro de la misma institución. Esto resulta relevante, ya que evidencia que, incluso en espacios asociados con la apertura y el pensamiento crítico, continúan operando estructuras heteronormativas que limitan la libre expresión de la identidad sexual.

Se concluye que la identidad sexual no depende únicamente de procesos individuales, sino de las condiciones sociales e institucionales en las que estos se desarrollan. La persistencia de prácticas discriminatorias y actitudes homofóbicas dentro de los entornos universitarios refleja la necesidad de generar cambios estructurales que vayan más allá del reconocimiento como lugar de diversidad.

En este sentido, se propone fortalecer el papel de las instituciones de educación superior como espacios seguros, mediante la implementación de protocolos claros contra la discriminación y la violencia, así como el desarrollo de estrategias de sensibilización y capacitación dirigidas a toda la comunidad universitaria en temas de diversidad sexual. De igual manera, resulta fundamental promover la consolidación de redes de apoyo incluyentes, que no solo se limiten al ámbito interpersonal, sino que estén respaldadas por políticas institucionales que garanticen el respeto, la visibilización y el bienestar de las personas con identidades no heteronormativas.

Finalmente, es necesario reconocer la construcción de la identidad sexual debe entenderse como un proceso complejo, dinámico y situado, que requiere ser analizado desde una perspectiva que contemple tanto lo individual como lo social. Solo a partir de ello será posible avanzar hacia contextos universitarios más inclusivos, donde la diversidad no solo sea aceptada, sino plenamente reconocida y respetada.

## Referencias

- Asociación Mexicana para la Salud Sexual A.C [AMSSAC] (s/f). *Definiciones básicas*. AMSSAC. Recuperado el 8 de enero de 2026. <https://www.amssac.org/biblioteca/definiciones-basicas/>
- Arévalo-Pilozo, J. J. (2018). Estudio de la identidad sexual de los estudiantes de la Universidad Estatal de Milagro. *Más Vita Revista de Ciencias de la Salud*, 1(1), 15-22. <https://acvenisproh.com/revistas/index.php/masvita/article/view/5>
- Brenes Vásquez L. (2016). *Experiencia afectivo-sexual y percepción de la calidad de vida en personas adultas-jóvenes: revisión sistemática y estudio empírico con costarricenses*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/381254#page=1>
- Casal, C. (2011). *Construcción de la identidad sexual de las mujeres lesbianas en Santiago de Chile*. Entrega final de Seminario de Grado. Universidad Diego Portales. <https://repositoriobiblioteca.udp.cl/CT0395.pdf>
- Chávez Carapia, J. del C. (2018). Percepción de jóvenes universitarios sobre la diversidad: intervención cultural "UNAM DIVERSX". En Raphael, L. y Segovia, A. (Coords.) *Diversidades: interseccionalidad, cuerpos y territorios* (pp. 173-202). <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/5498-diversidades-interseccionalidad-cuerpos-y-territorios>
- Chávez Turello, A. L. (2019). Nosotras nos hacemos a nosotras mismas: análisis psicosocial del proceso de construcción de la identidad lésbica y su relación con el espacio público y la vida en sociedad. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano Para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 3, 31-55. <https://doi.org/10.46661/relies.4905>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED] (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. CONAPRED. <https://sindis.conapred.gob.mx/investigaciones/glosario-de-la-diversidad-sexual-de-genero-y-caracteristicas-sexuales/>
- Contreras Tinoco, K. A., & Hernández González, E. (2019). Redes de apoyo familiares y feminización del cuidado de jóvenes estudiantes universitarios. *Redes. Revista Hispana Para El análisis De Redes Sociales*, 30(1), 54-67. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.766>
- Córdova Cancino, L. A. (2011). *Formación de identidad lésbica y prácticas sexuales en mujeres de la Ciudad de México*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/269862>
- Espinoza Romero, M. A. (2020). Estudiantes de educación superior y diversidad sexual: (re)conociendo la experiencia escolar LGBT+ [Tesis doctoral]. Universidad de Sonora. <http://www.repositorioinstitucional.uson.mx/bitstream/20.500.12984/6150/1/espinozaromeromigdelinaandread.pdf>
- Gómez Balaguer M., Hurtado-Murillo F., Modrego Pardo I., Morillas Ariño C. (2020). *Identidad de género e identidad sexual: a veces coincidentes, pero no siempre lo*

*mismo. Revista desexología, 9(2). 5-7.*

<https://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/a53b7fb378a8e080017a136f94b1061a>

González de León, J. (2022). *El sentido de pertenencia de hombres homosexuales, estudiantes de Ciudad Universitaria, como parte de las cultural LGBT+.* Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.

<https://repositorio.unam.mx/contenidos/3654824>

Lampert Grassi, M. P. (2017, septiembre). *Evolución del concepto de género: Identidad de género y la orientación sexual.* Asesoría Técnica Parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

[https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/detalle\\_documento.html?id=71831](https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/detalle_documento.html?id=71831)

Piña Osorio, J. M., & Aguayo Rousell, H. B. (2015). Homofobia en estudiantes universitarios de México. *Región y sociedad, 27(64), 5-35.*

<https://doi.org/10.22198/rys.2015.64.a309>

Ramírez Morales, M., & Paz Padilla, A. (2025). Construyendo datos, visibilizando realidades: Espacios seguros y diversidad sexual y de género en la Universidad de Guadalajara. *Revista de Estudios de Género la Ventana, 7(1), 265-288.*

<https://doi.org/10.32870/lv.v0i0.8161>

Rodríguez Cardozo, J. L. (2019). Orientación sexual e identidad de género; propuesta pedagógica de reconocimiento e inclusión en el aula. Universidad Autónoma Del Estado De Morelos. En [riaa.uaem.mx](http://riaa.uaem.mx).

<https://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/530>

Seguel-Arriagada, A., & Jiménez-Pérez, L. (2024). Configuraciones de significado sobre identidad sexual del cuerpo académico de una Universidad del Sur de Chile.

*Desde el Sur Revista de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Científica del Sur, 16(4), e0057.* <https://doi.org/10.21142/des-1604-2024-0057>

Verduzco, I. L., & Díaz-Loving, R. (2010). *Medición de la identidad sexual en México.* 21(1), 133-154. <https://repsasppr.net/index.php/reps/article/view/187>

Zambrano, C., Hernández, P. & Guerrero, A. (2019). Proceso de reconocimiento de la orientación sexual homosexual en estudiantes de una universidad pública.

*Psicogente, 22(41), 1-29.* <https://doi.org/10.17081/psico.22.41.3310>

# DERECHOS HUMANOS Y JUSTICIA FISCAL EN MÉXICO: UNA RECONFIGURACIÓN DEL SISTEMA CONTRIBUTIVO DESDE EL CONTROL DE CONVENCIONALIDAD

Human rights and fiscal justice in Mexico: a reconfiguration of the tax system  
from the perspective of conventionality control

**Daniel Alberto Garza de la Vega**

Universidad Autónoma de Nuevo León

<https://orcid.org/0000-0002-0430-5202>

Recibido: 11/01/2026 | Aprobado: 30/04/2026

**Cómo citar:** Garza de la Vega, D. A. (2026). Derechos humanos y justicia fiscal en México: una reconfiguración del sistema contributivo desde el control de convencionalidad. *Diversia*, 1(2), 92-103. <https://doi.org/10.29105/diversia.v1i2.14>

## Resumen

Este artículo examina la intersección entre los derechos humanos y la justicia fiscal en México, sugiriendo una reestructuración del sistema de contribuciones por medio de la supervisión de convencionalidad. La investigación se basa en la idea de que, después de la reforma constitucional del 2011, el sistema tributario tiene que ir más allá de su papel puramente recaudador e incluir las normas internacionales para proteger la dignidad humana. Siguiendo esta lógica, se analizan las restricciones de la potestad tributaria en relación con los principios de no confiscatoriedad, equidad, seguridad jurídica y proporcionalidad, redefiniendo al contribuyente como un sujeto activo de derechos.

En términos de metodología, el estudio emplea una perspectiva cualitativa con un enfoque analítico y descriptivo. La hermenéutica jurídica se utiliza como el foco principal para la interpretación sistemática de los criterios jurisprudenciales que han sido emitidos por las cortes interamericanas y nacionales, así como de la normativa fiscal vigente y del bloque constitucional. Esta perspectiva posibilita la identificación de tensiones a nivel estructural entre el poder del Estado y las garantías individuales, sugiriendo pautas para un sistema fiscal que garantice y esté en armonía con los compromisos convencionales del Estado Mexicano.



Los hallazgos enfatizan que el control de convencionalidad es la herramienta jurídico-técnica necesaria para garantizar la validez de los actos de autoridad y robustecer la legitimidad del sistema contributivo en un Estado democrático de derecho.

**Palabras clave:** Derechos humanos; justicia fiscal; control de convencionalidad; sistema contributivo; potestad tributaria

## Abstract

This article examines the intersection of human rights and tax justice in Mexico, suggesting a restructuring of the tax system through compliance with international human rights standards. The research is based on the idea that, following the 2011 constitutional reform, the tax system must move beyond its purely revenue-collecting role and incorporate international standards for protecting human dignity. Following this logic, the article analyzes the restrictions on taxing power in relation to the principles of non-confiscation, equity, legal certainty, and proportionality, redefining the taxpayer as an active subject of rights.

In terms of methodology, the study employs a qualitative perspective with an analytical and descriptive approach. Legal hermeneutics serves as the primary focus for the systematic interpretation of jurisprudential criteria issued by Inter-American and national courts, as well as current tax regulations and the constitutional framework. This perspective enables the identification of structural tensions between state power and individual rights, suggesting guidelines for a tax system that guarantees and is in harmony with the Mexican State's international commitments. The findings emphasize that the principle of conventionality control is the necessary legal and technical tool to guarantee the validity of acts of authority and strengthen the legitimacy of the tax system in a democratic state governed by the rule of law.

**Keywords:** *Human rights; tax justice; conventionality control; contributory system; taxing power*

## Introducción

Desde la reforma constitucional de 2011 en relación con los derechos humanos, el sistema legal mexicano ha sufrido un cambio significativo que afecta de forma directa al diseño del derecho tributario. En este nuevo paradigma, la relación entre el Estado y el contribuyente no se puede ver solamente desde un punto de vista de potencia recaudatoria; debe examinarse también a partir de los principios de seguridad jurídica, protección efectiva de derechos y dignidad humana. En este marco, la justicia fiscal cobra una nueva dimensión en la que el establecimiento de contribuciones tiene que cumplir no solo con los principios constitucionales convencionales, sino también con las normas internacionales con relación a derechos humanos.

El control de convencionalidad se presenta como un mecanismo esencial para asegurar que las acciones y normas de la autoridad fiscal estén en conformidad con los tratados

internacionales firmados por el Estado Mexicano. Este control no se circunscribe solamente al ámbito jurisdiccional, sino que involucra a todas las autoridades en el desempeño de sus funciones, forzándolas a aplicar e interpretar las normativas fiscales bajo el principio *pro persona*. Por lo tanto, la autoridad tributaria se encuentra limitada en su capacidad de proteger los derechos humanos del contribuyente, lo cual requiere una reconfiguración del sistema tributario hacia un modelo más garantista y balanceado.

Para García, la relevancia de incluir los derechos fundamentales en el estudio del derecho tributario ha sido enfatizada en varias investigaciones, que resaltan la necesidad de ir más allá de perspectivas formalistas y adoptar puntos de vista que pongan como prioridad la justicia material (2011). En este sentido, el mismo García ratifica que la doctrina contemporánea ha indicado que la legitimidad del sistema tributario está muy ligada a su habilidad para honrar y resguardar los derechos de aquellos que son gobernados, impidiendo acciones desproporcionadas o arbitrarias (2011). En este trabajo, se examina la interacción entre los derechos humanos y la justicia fiscal en México, sugiriendo una nueva lectura del sistema tributario a partir del control de convencionalidad.

### **1. Derechos humanos y su incorporación al sistema jurídico mexicano**

Uno de los cambios paradigmáticos más significativos del constitucionalismo moderno en México es la inclusión de los derechos humanos en el sistema jurídico, sobre todo desde que se hizo pública la reforma constitucional del 10 de junio de 2011. Esta reforma cambió la estructura normativa del Estado, reemplazando el enfoque convencional de "garantías individuales" por uno que se enfoca en reconocer los DD. HH., tanto en instancias constitucionales como internacionales, creando de esta manera un bloque verdadero de constitucionalidad.

El artículo 1° de la Constitución, en este nuevo esquema, establece que todos los individuos disfrutarán de los derechos humanos estipulados en la Constitución y en los tratados internacionales suscritos por el Estado Mexicano. Esto significa que el sistema jurídico se abre al derecho internacional de los derechos fundamentales. Esta modificación no es simplemente de terminología, sino que tiene un carácter fundamental, porque admite que los derechos son inherentes a la persona y no concedidos por el Estado (SEGOB, 2020). Por lo tanto, se requiere que todas las autoridades fomenten, respeten, protejan y garanticen esos derechos.

Además, la reforma establece el principio *pro persona* como criterio de interpretación vinculante, lo que significa que, cuando haya varias normas aplicables, se debería escoger aquella que garantice la mayor protección a la persona. Este principio, cuando se une a la inclusión de los tratados internacionales, vuelve a definir la jerarquía normativa y requiere que el sistema jurídico mexicano sea reinterpretado desde un punto de vista garantista. Para García (2015), en esta línea, la doctrina ha indicado que la reforma de 2011 supone una transición de un modelo positivista cerrado a otro abierto al derecho internacional, donde los derechos humanos se transforman en el criterio para comprobar y validar todas las leyes.

Esta transformación, además, afecta la función jurisdiccional y administrativa estatal, ya que impone a las autoridades la responsabilidad de realizar un control de convencionalidad dentro de sus competencias. De esta forma para Ramírez y Sánchez (2012), el añadir los

derechos humanos no solo aumenta la lista de derechos, sino que también redefine la actuación estatal en su totalidad, fortaleciendo un modelo de Estado constitucional y convencional de derecho que se enfoca en proteger efectivamente la dignidad humana.

La incorporación de los derechos fundamentales en el sistema legal mexicano va más allá de la simple reforma normativa; busca una modificación estructural en la relación entre el Estado y sus ciudadanos. Esta transición hacia un modelo de constitucionalismo convencional supone retos cruciales en áreas que han sido rígidas por tradición, como el derecho fiscal, donde la autoridad tributaria ha funcionado a lo largo de la historia con una lógica más bien recaudatoria. Según este nuevo paradigma, es esencial cambiar la idea de que el contribuyente es solo un sujeto pasivo de la obligación, y reconocerlo como el poseedor de derechos esenciales frente al ejercicio del poder público.

No obstante, la reforma de 2011 exige una reconsideración de esta perspectiva. En la actualidad, no es jurídicamente sustentable que la autoridad fiscal actúe sin considerar los principios de proporcionalidad, equidad y respeto a la dignidad humana. Que el contribuyente sea reconocido como un sujeto de derechos humanos significa que las acciones del Estado deben estar limitadas, no solo por la Constitución, sino también por convenios.

Esta transición refuerza la legitimidad del sistema de contribución, dado que un modelo fiscal que respeta los derechos humanos fomenta la confianza de los ciudadanos. En virtud de esta premisa, el cumplimiento de las garantías individuales no solo restringe el poder del Estado, sino que también fomenta una mayor disposición a cumplir de forma voluntaria con las obligaciones tributarias, lo cual fortalece la efectividad del sistema en un estado de derecho.

Sin embargo, aún persisten retos fundamentales en la realización de este paradigma, que surgen del desfase entre el reconocimiento formal de los derechos humanos y su aplicación real en los ámbitos administrativo y judicial. Por lo tanto, se argumenta que el reto esencial no consiste únicamente en la existencia de normas garantistas, sino también en su interpretación y aplicación efectiva por las autoridades fiscales. Por lo tanto, para que un sistema contributivo pueda consolidarse de manera equitativa y armónica con los principios de un Estado democrático de derecho, es necesario que exista una praxis institucional que asegure la protección sustantiva de los derechos fundamentales del contribuyente.

## **2. Justicia fiscal y principios constitucionales tributarios**

La justicia fiscal es un pilar esencial del sistema tributario de México, pues simboliza el principio rector que guía la repartición equitativa de las obligaciones públicas entre los ciudadanos. Este concepto no se restringe a una dimensión de tipo recaudatorio o económico, sino que tiene su base en normas constitucionales que establecen los límites de la potestad tributaria del Estado y aseguran la defensa de los derechos del contribuyente. En este contexto, la sección IV del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que los ciudadanos mexicanos tienen el deber de aportar al gasto público de forma equitativa y proporcional (DOF: 02-06-2026). Esto constituye la base normativa para la justicia tributaria.

Para Pérez (2008), la doctrina y la jurisprudencia han trabajado extensamente en los principios de equidad y proporcionalidad, convirtiéndose en criterios fundamentales para determinar la validez de las contribuciones. La igualdad exige que los individuos en situaciones similares sean tratados de la misma manera y aquellos que tienen circunstancias diferentes sean tratados de manera distinta. Por otro lado, la proporcionalidad requiere que las cargas tributarias se ajusten a la capacidad contributiva de los individuos, evitando así imposiciones desproporcionadas o excesivas. Estos principios no solamente restringen la actuación del legislador, sino que además guían a las autoridades en la interpretación y aplicación de las normativas fiscales.

Asimismo, la justicia fiscal se encuentra estrechamente vinculada con otros principios constitucionales, como la legalidad tributaria, la seguridad jurídica y la no confiscatoriedad. Para la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2012), la ley requiere que cada contribución esté establecida en la legislación, asegurando así al contribuyente claridad sobre sus obligaciones; por su parte, la seguridad jurídica protege a los ciudadanos de acciones arbitrarias del ente recaudador. La prohibición de confiscatoriedad, por su parte, evita que las contribuciones se apoderen excesivamente del patrimonio de los gobernados, manteniendo así la esfera económica.

La justicia fiscal, que se define como una distribución justa y proporcional de las cargas tributarias, es uno de los pilares más delicados del sistema legal en México. Se argumenta que este concepto va más allá de ser un mandato constitucional y se convierte en una parte esencial de la legitimidad del Estado ante los ciudadanos. Desde este punto de vista, un sistema contributivo con una percepción de justicia inadecuada obstaculiza promover una cultura de cumplimiento voluntario, lo que repercute negativamente en la confianza institucional y en los niveles de recaudación.

En la actualidad, la justicia fiscal va más allá de cumplir con estos principios de manera formal y se relaciona con el requerimiento de crear un sistema tributario legítimo, transparente y enfocado en el bienestar social. En este contexto, Bojorges (1997) menciona que la doctrina ha indicado que la equidad tributaria significa no solo una repartición equitativa de las cargas, sino también un uso apropiado de los recursos públicos, lo que fortalece el vínculo entre la contribución y el beneficio social. Por lo tanto, la justicia fiscal se establece como un factor esencial para consolidar la confianza en las entidades gubernamentales y asegurar que el sistema de contribuciones en México sea eficaz.

En la práctica, es evidente que, a pesar de que los principios tributarios constitucionales están bien definidos, su implementación no siempre se traduce en una justicia fiscal verdadera. Hay numerosos casos en los que la carga tributaria parece desigual o excesiva, sobre todo cuando se comparan diferentes sectores económicos. Esto plantea la interrogante de si el sistema realmente responde a la capacidad contributiva de los gobernados o si, en ciertas situaciones, se privilegian las metas recaudatorias por encima de los principios de justicia.

Además, se afirma que la justicia fiscal no puede separarse de la distribución y uso de los recursos públicos. La administración del gasto, junto con los mecanismos de recaudación, afecta directamente la percepción de equidad del sistema. En este contexto, la relación de corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad se ve debilitada si los contribuyentes

perciben una desproporción entre lo que aportan y la calidad de los bienes y servicios públicos que obtienen. Esto afecta la legitimidad del pacto fiscal.

En esta línea, el desafío no consiste solamente en mejorar las normas tributarias, sino también en asegurar que sean aplicadas de manera transparente y efectiva. Para establecer un sistema tributario más justo y efectivo, es necesario adoptar una perspectiva integral que integre la rendición de cuentas, la equidad y la legalidad.

### **3. El control de convencionalidad en el orden jurídico mexicano**

Después de la reforma constitucional de 2011, el control de convencionalidad se ha vuelto uno de los instrumentos más significativos para salvaguardar los derechos humanos dentro del sistema jurídico en México. La Corte Interamericana de Derechos Humanos fue la primera en formular esta idea, que conlleva el deber de todas las autoridades estatales de comprobar si los actos y normas internas son compatibles con los tratados internacionales sobre DD. HH. En este contexto, el control de convencionalidad no sólo hace más completo al de constitucionalidad, sino que además expande el marco de la regularidad jurídica al incluir criterios internacionales como condición ineludible de validez.

En el contexto de México, nos mencionan Nieto y Espíndola (2017) que este mecanismo ha tomado una forma específica porque la Suprema Corte de Justicia de la Nación ha declarado que todos los poderes, dentro de sus límites, tienen el deber de implementar ese control, promoviendo siempre la defensa más extensa del individuo según el principio *pro persona*. Esto ha supuesto un cambio radical en la interpretación del derecho, ya que se requiere que las normas internas sean analizadas a partir del bloque de constitucionalidad, que comprende tanto la Constitución como los tratados internacionales.

Del mismo modo y desde la perspectiva de Morales y Preciado (2024), la doctrina ha indicado que el control de convencionalidad no tiene que considerarse como un poder exclusivo del Poder Judicial, sino como una responsabilidad transversal que incluye a todas las entidades estatales. En este sentido, su desarrollo ha pasado de un modelo concentrado a uno difuso, donde hasta las autoridades administrativas tienen la responsabilidad de asegurar que sus acciones sean compatibles con los estándares internacionales. Esta ampliación ha creado importantes retos de interpretación, especialmente en lo que respecta a la jerarquía normativa y a la convivencia entre las normas constitucionales y las convencionales.

Por otro lado, para Carpizo (2013), el control de convencionalidad ha ayudado a replantear la función del juez y de las autoridades en general. Estas ya no se restringen a la aplicación formal de la ley; ahora tienen que llevar a cabo una interpretación conforme y, si es necesario, dejar de aplicar aquellas disposiciones que vayan en contra de los derechos humanos. Esto fortalece el concepto de un Estado de derecho convencional y constitucional, donde la salvaguarda del individuo se constituye como el pilar fundamental del sistema legal.

Por lo tanto, la herramienta que representa el control de convencionalidad es esencial para asegurar la efectividad de los derechos humanos en México. Sin embargo, aún existen grandes desafíos para su implementación, especialmente en lo relativo a armonizar los

diferentes niveles normativos y capacitar a los operadores jurídicos para que se aplique correctamente.

Aunque su implementación práctica constituye una de las dificultades operativas más grandes, el control de convencionalidad se establece como uno de los progresos más importantes en la evolución del sistema legal mexicano. Para implementarla, es necesario reconfigurar la teoría general del derecho, sobre todo en el ámbito fiscal, que ha seguido durante mucho tiempo una perspectiva formalista y estricta. En este sentido, el hecho de que no solo los órganos jurisdiccionales, sino también todas las autoridades —entre ellas las administrativas— tengan que comprobar la concordancia de sus acciones con los convenios internacionales implica una modificación estructural en la cultura institucional y jurídica del Estado.

La importancia del control de convencionalidad radica en que es un instrumento para limitar la aplicación arbitraria del poder Estatal. En el campo tributario, esta función es extremadamente importante porque la autoridad fiscal tiene poderes extensos que, de no haber hay límites apropiados, pueden amenazar seriamente los derechos jurídicos del contribuyente. Por lo tanto, el análisis de la congruencia entre los actos de autoridad y las normas internacionales ayuda a mantener una protección efectiva de los derechos humanos y a equilibrar la relación jurídica tributaria entre el Estado y sus ciudadanos.

Sin embargo, se observa que la implementación del control de convencionalidad presenta dificultades operativas significativas. Una resistencia institucional persiste, la cual se origina en gran parte por la falta de conocimiento técnico o la tendencia a seguir modelos interpretativos formalistas que restringen el uso de estándares internacionales. Igualmente, la falta de criterios normalizados crea una inseguridad legal que es especialmente crítica en el ámbito tributario, donde la certeza es un principio esencial para que el sistema sea válido y para proteger el patrimonio de los gobernados.

En esa situación, se afirma que el reto principal es operativo y no solo normativo. Para que el control de convencionalidad se fortalezca, es necesario que los operadores jurídicos sean capacitados a nivel técnico y que exista una voluntad institucional enfocada en incorporar la perspectiva de derechos humanos en la práctica administrativa. Con este enfoque únicamente se podrá consolidar su capacidad como una herramienta efectiva de protección en el sistema legal mexicano, asegurando que el diseño tributario esté acorde a los estándares convencionales.

#### **4. Interacción entre derechos humanos y sistema contributivo**

Para entender cómo ha evolucionado el derecho fiscal en un Estado de derecho convencional y constitucional, es crucial la interacción entre los derechos humanos y el sistema contributivo en México. Históricamente, el sistema tributario fue diseñado para recaudar recursos, sin tener una conexión explícita con la defensa de los derechos

fundamentales. No obstante, desde la reforma a la Constitución de 2011, se ha trascendido esta perspectiva y se ha establecido que la actividad fiscal del Estado debe acatar los estándares de derechos humanos establecidos en la Constitución y los acuerdos internacionales.

Los derechos humanos, en este contexto desde la perspectiva de Chípuli (2022), funcionan como restricciones materiales al poder tributario del Estado, sobre todo en cuanto a conceptos tales como la proporcionalidad, la equidad, la seguridad jurídica y el no confiscatorio. La doctrina ha indicado que los DD. HH. no solo exigen al Estado obligaciones negativas de abstención, sino también obligaciones positivas de garantía. Esto significa que el diseño y la implementación del sistema tributario deben tener como objetivo evitar daños injustos a la esfera jurídica de los contribuyentes. Desde este punto de vista, la lógica del derecho fiscal cambia al añadir normas de justicia material en el establecimiento de las cargas públicas.

Además, la interacción entre derechos humanos y sistema contributivo se evidencia en el requerimiento de que las políticas fiscales cooperen con la realización de objetivos sociales, tales como la disminución de desigualdades y la repartición equitativa de la riqueza. Desde esta perspectiva y según Gordon (2024), el sistema tributario no solo tiene que ser eficaz en cuanto a la recaudación, sino también legítimo en términos sociales; esto significa que debe haber una adecuada correspondencia entre la carga tributaria y el acceso a derechos sociales. Esta relación sostiene la noción de que los DD. HH. no pueden ser garantizados y respetados sin la justicia fiscal.

Además, la implementación de la perspectiva de derechos humanos en el campo tributario requiere que las autoridades fiscales cambien su conducta. Estas deben aplicar las reglas tributarias de acuerdo con los principios de interpretación más favorables para el individuo. Esto significa que el sujeto pasivo sea considerado como un sujeto de derechos, en vez de ser únicamente una persona obligada frente al Estado. Por lo tanto, la interacción entre los dos campos crea un modelo jurídico nuevo, que se distingue por el balance entre la autoridad tributaria y la protección efectiva de los derechos fundamentales (Carpizo, 2013).

La convergencia entre derechos humanos y sistema contributivo en México redefine el alcance del derecho fiscal, dirigiéndolo hacia un modelo más garantista, en el cual, la justicia social y la recaudación deben convivir bajo estándares de legalidad y respeto a la dignidad humana.

Se argumenta que la interacción entre los derechos humanos y el sistema de contribuciones es uno de los retos más difíciles del derecho fiscal actual. Históricamente, la función tributaria del Estado se ha basado únicamente en la necesidad de financiar el gasto público. Sin embargo, a menudo se ha ignorado que esta actividad debe ser coherente con la protección efectiva de los DD. HH. Hoy en día, este cuestionamiento es inevitable, ya que la reconfiguración de la lógica que rige la imposición y ejecución de las contribuciones se

vuelve necesaria debido a que los derechos humanos son reconocidos como el eje central del sistema jurídico.

En esta línea, el reto consiste en conseguir una auténtica balanza entre la potestad tributaria estatal y la defensa de los derechos fundamentales. La única manera de edificar un sistema contributivo más justo y que esté en línea con lo que exige un Estado democrático de derecho es a través de una perspectiva holística, la cual integre responsabilidad institucional, equidad y legalidad.

## **5. Praxis judicial y estándares de convencionalidad en materia tributaria**

En México, la interpretación de los tribunales, que han fijado límites nítidos a la autoridad recaudatoria del Estado, ayuda a consolidar el paso hacia un sistema contributivo garantista. Para dar respuesta a la observación acerca de la exigencia de respaldo técnico y empírico, se proponen criterios esenciales de la justicia nacional e internacional.

La jurisprudencia mexicana ha evolucionado para reconocer que los derechos humanos no son ajenos a la materia impositiva, destacando los siguientes rubros:

- a. El Mínimo Vital como límite a la carga tributaria: La SCJN ha determinado que el Estado debe garantizar que la recaudación no afecte los recursos necesarios para la subsistencia digna del contribuyente y su familia, basándose en el derecho a la dignidad humana (Tesis: 1a. XCVII/2007).
- b. Principio de Proporcionalidad Tributaria: La Corte ha establecido que para que un impuesto sea constitucional, debe atender a la capacidad contributiva real del sujeto, evitando que el gravamen resulte ruinoso o confiscatorio (Tesis: 255/Registro digital: 900255).
- c. Obligatoriedad del Control de Convencionalidad Administrativo: A partir del expediente Varios 912/2010, se reconoce que todas las autoridades, incluidas las fiscales (como el SAT), deben interpretar las normas de la manera más favorable a la persona, aunque no tengan facultades para inaplicar leyes de forma directa [Tesis: IV.2o.A. J/7 (10a.)].
- d. Debido Proceso en Materia Administrativa: La Corte IDH sostiene que las garantías judiciales no se limitan a los juicios penales, sino que son exigibles en cualquier procedimiento donde el Estado determine derechos u obligaciones, incluyendo las auditorías y liquidaciones fiscales [Tesis: 1a./J. 11/2014 (10a.)].

La Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) ha desarrollado estándares que obligan al Estado mexicano a respetar las garantías mínimas en los procesos administrativos fiscales:

- a. Caso Cantos vs. Argentina: En esta sentencia, la Corte IDH analizó cómo el cobro de tasas judiciales o administrativas desproporcionadas puede constituir una violación al derecho de acceso a la justicia (Art. 8.1 de la Convención Americana). Este criterio es aplicable para combatir multas fiscales excesivas que impiden la defensa del contribuyente.

El análisis de los criterios dictados por la SCJN y la Corte IDH lleva a la conclusión de que el control de convencionalidad ha pasado de ser una construcción teórica, para transformarse en un límite operativo infranqueable ante el poder tributario del Estado. La jurisprudencia examinada, en especial la que se refiere a las garantías del debido proceso administrativo y al derecho al mínimo vital, evidencia que no es posible que la eficacia recaudatoria se imponga sobre la dignidad de las personas o sobre la seguridad jurídica del contribuyente.

Se alerta que la verdadera justicia fiscal en México está condicionada a la habilidad de los operadores jurídicos para implementar estos estándares de manera transversal. La jurisprudencia interamericana, al prohibir las multas o cargas administrativas desproporcionadas que en la práctica constituyan una barrera para acceder a la justicia, brinda un nivel adicional de protección.

Por su parte, la SCJN ha establecido la equidad y proporcionalidad como principios de validez constitucional. En resumen, adoptar estos precedentes es el último paso para que se pase de una autoridad impositiva vertical a una relación jurídico-tributaria equilibrada, en la que el control de convencionalidad asegure que los derechos humanos sigan vigentes.

## **6. Conclusiones**

El análisis de la relación entre derechos humanos y sistema contributivo en México conduce a la conclusión de que, aunque con la reforma constitucional de 2011 se cuenta con un marco normativo sólido, su implementación efectiva todavía tiene fallas que impiden alcanzar una justicia fiscal genuina. La implementación de los principios de proporcionalidad, equidad, seguridad jurídica y control de convencionalidad ha tenido un impacto significativo en la defensa del contribuyente; no obstante, subsisten criterios interpretativos y prácticas administrativas que privilegian la recaudación por encima del cumplimiento total de los derechos humanos.

Desde este punto de vista, es preciso promover un conjunto de medidas encaminadas a optimizar el sistema contributivo en México. Primero, se sugiere aumentar la formación de las autoridades fiscales en lo que respecta a derechos humanos y control de convencionalidad, para asegurar que sus acciones cumplan con los estándares internacionales y constitucionales. En segundo lugar, es esencial impulsar una mayor transparencia y simplificación del sistema tributario, lo que posibilitaría disminuir la discrecionalidad y elevar la seguridad jurídica de los contribuyentes.

Además, se considera esencial fortalecer los procedimientos de defensa y control del contribuyente, proporcionando un acceso más fácil a métodos de impugnación que sean efectivos y oportunos. Asimismo, se debe promover una política fiscal más justa que divida equitativamente las cargas tributarias y evite esquemas que causen desigualdad o impacten de manera excesiva el patrimonio de algunos sectores.

En última instancia, el perfeccionamiento del sistema debe ir de la mano con la transparencia y la rendición de cuentas en cuanto a la utilización de los recursos públicos. La manera en que se recauda y la forma en que se gestiona el gasto son ambos factores que determinan si un sistema tributario es legítimo o no. Por lo tanto, para que se construya una auténtica justicia fiscal en México, es necesario un enfoque integral que vincule la

potestad tributaria con la defensa real de los derechos humanos. De esta manera, se logrará robustecer la confianza de los ciudadanos y la eficacia del Estado.

## Referencias

- Bojorges, A. (1997). *Los principios de proporcionalidad y equidad en los impuestos, a través de los criterios de justicia tributaria*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Derecho. Universidad Panamericana. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/los-principios-de-proporcionalidad-y-equidad-en-los-impuestos-a-traves-de-los-criterios-de-justicia-tributaria-115792>
- Carpizo, J. (2013). El control de convencionalidad y su relación con el sistema constitucional mexicano. Hacia una simple actividad protectora de los derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, XLVI(138), 939-971. [https://doi.org/10.1016/S0041-8633\(13\)71157-8](https://doi.org/10.1016/S0041-8633(13)71157-8)
- Chípuli, A. (2022). El derecho humano de acceso a la información pública en la política de transparencia de la administración pública federal en México (2001-2021). *Revista Estudios en Derecho a la Información*, 1(14), 5-27. <http://dx.doi.org/10.22201/ijj.25940082e.2022.14.16891>
- García, S. (2011). El control judicial interno de convencionalidad. *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla*, 5(28), 123-159. <https://doi.org/10.35487/rius.v5i28.2011.68>
- García, T. (2015). La reforma constitucional mexicana de 2011 en materia de derechos humanos. Una lectura desde el derecho internacional. *Boletín mexicano de derecho comparado*, XLVIII(143), 1-10. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2015.143.4942>
- Gordon, S. (2024). Ciudadanía y derechos sociales. Una reflexión sobre México. *Revista Mexicana De Sociología*, 63(3), 193–210. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2001.3.60488>
- Morales, J., & Preciado, G. (2024). El control de convencionalidad y su expansión como una garantía efectiva de los derechos humanos. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 74(e), 331–346. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2024.e.88733>
- Nieto, S., & Espíndola, L. (2017). El Control de Convencionalidad. Una aproximación. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 62(257), 415–454. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2012.257.60757>
- Pérez, L. (2008). *La justicia fiscal: una referencia a la equidad tributaria*. Tesis de Doctorado. Facultad de Derecho, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/97555>
- Ramírez, H., & Sánchez, J. (2012). La praxis de los derechos humanos en México a partir de la reforma constitucional de junio de 2011. *Cuestiones Constitucionales. Revista*

*Mexicana De Derecho Constitucional*, 1(27), 1-12.  
<https://doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2012.27.6008>

Suprema Corte de Justicia de la Nación [SCJN]. (2012). Los principios tributarios constitucionales. En *Devolución de cantidades enteradas por inconstitucionalidad de la norma tributaria, no comprende el pago de intereses indemnizatorios* (pp. 13-27). Suprema Corte de Justicia de la Nación; Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/5011472>

SEGOB. (2020, septiembre 12). *¿Por qué la Reforma Constitucional de Derechos Humanos de 2011 modificó la relación entre el gobierno y la sociedad?* Secretaría de Gobernación. <https://www.gob.mx/segob/articulos/por-que-la-reforma-constitucional-de-derechos-humanos-de-2011-cambio-la-forma-de-ver-la-relacion-entre-el-gobierno-y-la-sociedad>

### **Normativa internacional y criterios de la Corte**

Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Cantos Vs. Argentina*. Sentencia de 28 de noviembre de 2002 (Fondo, Reparaciones y Costas).  
[https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_97\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_97_esp.pdf)

Jurisprudencia. IMPUESTOS, PROPORCIONALIDAD Y EQUIDAD DE LOS.-. Tesis 255. Apéndice 2000. Tomo I, Const., Jurisprudencia SCJN, página 302. Séptima Época. Registro digital: 900255. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/900255>

Tesis Aislada. DERECHO AL MÍNIMO VITAL EN EL ORDEN CONSTITUCIONAL MEXICANO. 1a. XCVII/2007. Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. Tomo XXV, Mayo de 2007, página 793. Novena Época. Registro digital: 172545.  
<https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/172545>

Jurisprudencia. DERECHO AL DEBIDO PROCESO. SU CONTENIDO. 1a./J. 11/2014 (10a.). Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Libro 3, Febrero de 2014, Tomo I, página 396. Décima Época. Registro digital: 2005716.  
<https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2005716>

Tesis Aislada. AMPARO DIRECTO. PARA EFECTOS DE SU PROCEDENCIA, CONFORME AL ARTÍCULO 170, FRACCIÓN II, DE LA LEY DE LA MATERIA, NO PUEDE CONSIDERARSE SENTENCIA FAVORABLE A AQUELLA EN LA QUE LA SALA FISCAL DECLARA LA NULIDAD DE LA RESOLUCIÓN IMPUGNADA EN EL JUICIO CONTENCIOSO ADMINISTRATIVO POR VICIOS FORMALES, PERO OMITE EXAMINAR LOS CONCEPTOS DE ANULACIÓN DE FONDO. (III Región)4o.39 A (10a.). Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Libro 7, Junio de 2014, Tomo II, página 1597. Décima Época. Registro digital: 2006760.  
<https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2006760>

# DIVERSIA

Revista científica de la Dirección de Educación Inclusiva