PH PRO HOMINUM
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Artículo original

Sistema de actividades de prevención de violencia de género en estudiantes con discapacidad en una unidad educativa de Riobamba

System of Gender-Based Violence Prevention Activities for Students with Disabilities in an Educational Institution in Riobamba

https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0483-1

Leslie Dayanara León-Guacho[1*]
https://orcid.org/0009-0004-7323-4411
ldleong@ube.edu.ec

Andrea Eugenia Pacheco-Lemus[1]
https://orcid.org/0009-0001-4895-2161
aepachecol@ube.edu.ec

Recibido: 16/12/2025 **Aceptado:**05/02/2026

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo diseñar un sistema de actividades para prevenir la violencia de género hacia estudiantes con discapacidad en una unidad educativa de Ecuador durante el año lectivo 2024-2025. Con un enfoque mixto de tipo descriptivo, se aplicó un cuestionario estructurado a 94 estudiantes, 10 de ellos con discapacidad y se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 docentes tutores. Los instrumentos permitieron identificar diversas formas de violencia, entre ellas física, verbal, simbólica, sexual y por exclusión. Los resultados revelaron que los estudiantes con discapacidad enfrentan niveles significativamente más altos de violencia en comparación con sus pares sin discapacidad, siendo las formas verbal/emocional y simbólica las más recurrentes. Las niñas con discapacidad resultaron especialmente vulnerables, y la mayoría de los actos de violencia provienen de compañeros de clase, aunque también se registraron agresiones por parte de docentes. Además, se constató la inexistencia de protocolos con enfoque interseccional y la limitada formación del profesorado para intervenir adecuadamente en estos casos. A partir de estos hallazgos, se diseñó un sistema de actividades preventivas con estrategias participativas, inclusivas y contextualizadas, que fue validado por expertos a través de la aplicación del coeficiente de concordancia de Kendall .

Palabras Clave: violencia de género, discapacidad, prevención

1. Universidad Bolivariana del Ecuador
* Autor de correspondencia: ldleong@ube.edu.ec

ABSTRACT

The present study aimed to design a system of activities to prevent gender-based violence against students with disabilities in an educational institution in Ecuador during the 2024–2025 academic year. Using a mixed-methods, descriptive approach, a structured questionnaire was administered to 94 students, 10 of whom had disabilities, and semi-structured interviews were conducted with 10 homeroom teachers. The instruments made it possible to identify various forms of violence, including physical, verbal, symbolic, sexual, and exclusion-based violence. The results revealed that students with disabilities faced significantly higher levels of violence compared to their non-disabled peers, with verbal/emotional and symbolic forms being the most recurrent. Girls with disabilities were found to be particularly vulnerable, and most acts of violence were perpetrated by classmates, although some incidents involving teachers were also reported. Furthermore, the study found an absence of protocols with an intersectional approach and a lack of teacher training to adequately address such situations. Based on these findings, a system of preventive activities was designed, incorporating participatory, inclusive, and context-sensitive strategies, which was validated by experts through the application of Kendall's coefficient of concordance.

Keywords: gender-based violence, disability, prevention.

INTRODUCCIÓN

La violencia de género en el ámbito escolar constituye una problemática global que vulnera los derechos fundamentales de niñas, adolescentes y otras identidades de género, especialmente cuando coincide con la condición de discapacidad. Diversas investigaciones han evidenciado que los estudiantes con discapacidad enfrentan mayores riesgos de sufrir violencia física, emocional, simbólica o sexual que sus pares sin discapacidad. Un metaanálisis internacional dirigido por Jones et al. (2021) encontró que los niños y niñas con discapacidad tienen casi cuatro veces más probabilidades de experimentar violencia sexual y física.

En el contexto educativo de América Latina, la violencia de género afecta de forma desproporcionada a estudiantes con discapacidad, quienes enfrentan múltiples formas de discriminación interrelacionadas. Esta violencia no solo responde a razones de género, sino también a prejuicios que colocan a estos estudiantes en una situación de mayor vulnerabilidad. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), los estudiantes con discapacidad particularmente niñas, adolescentes y personas con identidades de género diversas son más propensos a sufrir acoso sexual, violencia psicológica, exclusión social y negación de apoyos educativos adecuados dentro de las instituciones escolares. En Perú y México, investigaciones similares señalan que muchas escuelas carecen de recursos accesibles, enfoques interseccionales y mecanismos eficaces de denuncia, lo que perpetúa un entorno inseguro para estudiantes con discapacidad. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022), estas

deficiencias estructurales contribuyen a la reproducción de desigualdades y a la persistencia de prácticas discriminatorias en el ámbito escolar. Esta realidad contradice el marco de derechos establecido en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006) y en la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015), que promueven una educación libre de violencia, equitativa e inclusiva.

Particularmente en Ecuador, esta problemática también ha sido documentada. Un informe elaborado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas y el Ministerio de Educación del Ecuador (2021) identificó que las estudiantes con discapacidad son blanco frecuente de discriminación, violencia verbal, acoso y exclusión dentro del sistema educativo. A pesar de los avances normativos en el país, como la Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional del Ecuador, 2012) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011), aún persisten brechas importantes entre la normativa y la realidad escolar, especialmente en lo relacionado con la prevención de la violencia de género y la garantía de una educación verdaderamente inclusiva.

En este contexto, surge la necesidad de atender una problemática que afecta directamente a estudiantes con discapacidad dentro del entorno escolar. American High School, una institución de nivel medio ubicada en una zona urbana del Ecuador, cuenta con una población estudiantil de 94 alumnos, de los cuales 10 presentan alguna discapacidad, entre ellas síndrome de Down, trastorno del espectro autista (TEA), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y discapacidad intelectual. El personal institucional está conformado por 16 docentes y 4 administrativos. A partir de diagnósticos internos, se ha evidenciado un incremento preocupante de situaciones de acoso y violencia simbólica dirigidas principalmente hacia estudiantes con discapacidad. Esta situación plantea una interrogante fundamental: ¿Cómo prevenir la violencia de género hacia estudiantes con discapacidad en una unidad educativa durante el año lectivo 2024-2025?

Frente a esta problemática, el presente estudio tiene como objetivo diseñar un sistema de actividades para la prevención de la violencia de género hacia estudiantes con discapacidad en una unidad educativa durante el año lectivo 2024-2025. Para dar cumplimiento a lo planteado anteriormente, se ejecutaron los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar las formas, causas y manifestaciones de la violencia de género hacia estudiantes con discapacidad en el entorno escolar.
- Fundamentar teóricamente la propuesta de prevención desde un enfoque inclusivo y de derechos humanos.
- Validar la pertinencia, coherencia y aplicabilidad del sistema de actividades preventivas mediante juicio de expertos.

De esta manera, se busca no solo dar respuesta a una necesidad urgente dentro del contexto institucional, sino también contribuir al desarrollo de prácticas educativas más inclusivas, equitativas y seguras para toda la comunidad escolar, especialmente para aquellos estudiantes que históricamente han sido más vulnerables a la violencia y la exclusión

MARCO TÉORICO

Violencia de género en el contexto escolar

La violencia, en el mundo actual, debe comprenderse como un fenómeno complejo que va mucho más allá del daño físico evidente. Desde una perspectiva teórica, Galtung (1990) plantea que la violencia no solo se manifiesta de forma directa, sino también de manera estructural y cultural, a través de desigualdades arraigadas en las instituciones y de discursos que las perpetúan. Esta visión se complementa con el enfoque de Segato (2016), quien entiende la violencia como una tecnología de poder en constante transformación, ejercida sobre los cuerpos y los territorios mediante jerarquías de género, raza y clase. Ambas autorías coinciden en señalar que la violencia contemporánea es profundamente multidimensional y está incrustada en las dinámicas sociales, lo que exige miradas integrales y sensibles para comprenderla y abordarla con eficacia.

En los entornos educativos, especialmente durante la adolescencia, la violencia de género se manifiesta y, muchas veces, se naturaliza a través de creencias culturales que distorsionan la comprensión del amor y de las relaciones afectivas. Diversas investigaciones han demostrado que los mitos del amor romántico como la idea de la media naranja, la confusión entre celos y amor, o la creencia de que el amor todo lo puede contribuyen a invisibilizar comportamientos abusivos y a legitimar dinámicas desiguales entre los jóvenes. Ruiz-Palomino et al. (2021) señalan que la adhesión a estas creencias reduce la percepción de gravedad de las conductas violentas en las relaciones sentimentales adolescentes, lo que facilita su normalización y dificulta su identificación. De manera complementaria, Jiménez-Picón et al. (2022) advierten que la internalización de estos mitos actúa como un factor de riesgo para la violencia de género, ya que refuerza estereotipos de dominación y justifica el control dentro de la pareja. En conjunto, estos hallazgos subrayan la urgencia de promover una educación afectivo-sexual crítica, que cuestione los discursos románticos tradicionales y fomente relaciones basadas en la igualdad, el consentimiento y el respeto mutuo.

En línea con esta perspectiva, Gallardo-López y Gallardo-Vázquez (2019) destacan que la adolescencia es una etapa clave para prevenir la violencia de género a través de una educación integral. Según estos autores, la intervención en este periodo debe centrarse en el fomento del respeto mutuo, la equidad y la resolución pacífica de conflictos como bases fundamentales para promover un cambio cultural sostenido. Sin embargo, este cambio no puede depender únicamente del trabajo en el aula. Es igualmente necesario fortalecer el rol de los equipos directivos como actores clave en la transformación institucional. En este sentido, Marín y Gil (2020) proponen una formación especializada para directivos escolares que incluya contenidos sobre valores, prevención de la violencia de género y expresión corporal, con el objetivo de consolidar una cultura escolar más igualitaria, reflexiva y comprometida con la convivencia.

Este enfoque formativo también se extiende al nivel superior, donde las universidades tienen la responsabilidad de erradicar dinámicas sexistas que, en muchos casos, se encuentran normalizadas por estructuras jerárquicas rígidas o

por la ausencia de protocolos claros. Promover entornos educativos más justos e inclusivos implica, como señalan Blanchard et al. (2022), un compromiso institucional sostenido. En esta misma línea, Castillo-Retamal et al. (2024) advierten que la formación inicial del profesorado presenta importantes carencias para enfrentar situaciones de violencia de género en el aula. Por ello, proponen integrar de forma sistemática la perspectiva de género en los programas de formación docente, considerándola una herramienta fundamental para la prevención y la detección temprana de estas problemáticas.

Estos enfoques teóricos y pedagógicos cobran especial relevancia cuando se analizan en contextos concretos como el de la ciudad de Riobamba, donde las dimensiones estructurales y culturales de la violencia se evidencian en prácticas cotidianas y en marcos sociales marcadamente patriarcales. En esta ciudad, como en muchas otras regiones del Ecuador, persisten patrones socioculturales que asignan roles jerárquicos a hombres y mujeres dentro del ámbito familiar y comunitario. Estos esquemas se sostienen mediante discursos que legitiman el control masculino sobre aspectos clave de la vida de las mujeres, como la sexualidad, la movilidad o la toma de decisiones (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC] & Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2019). A ello se suman los discursos religiosos y las costumbres tradicionales, que continúan avalando la subordinación femenina bajo valores como la unidad familiar, la obediencia o el respeto a la tradición. Estas construcciones culturales actúan como mecanismos simbólicos que naturalizan la desigualdad y perpetúan relaciones de poder asimétricas en la vida social. Según Chakraborty (2024), las doctrinas religiosas y las normas sociales derivadas de ellas reproducen estructuras patriarcales que consolidan la exclusión de las mujeres y limitan su participación en espacios públicos y educativos. En un sentido complementario, Estivalet y Dvoskin (2021) advierten que los discursos antigénero y las narrativas religiosas conservadoras en América Latina refuerzan la resistencia a las políticas de igualdad y a la educación sexual integral, manteniendo una alta tolerancia social hacia formas simbólicas y normalizadas de violencia. En conjunto, estas miradas revelan cómo la religión y la tradición cultural siguen siendo pilares fundamentales en la reproducción de la desigualdad de género en la región.

Prevención de la violencia de género en estudiantes con discapacidad

Dentro del marco teórico de este estudio, es fundamental comprender el fenómeno de la violencia de género, especialmente en contextos educativos inclusivos, donde se hacen visibles tanto sus dimensiones estructurales como simbólicas. Esta forma de violencia se entiende como toda acción u omisión basada en el género que cause daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico o económico, y que afecta de manera desproporcionada a las mujeres. Su persistencia está profundamente arraigada en estructuras sociales jerárquicas y en relaciones históricas de poder que legitiman la desigualdad y la subordinación femenina. En el contexto latinoamericano, Pérez et al. (2022) advierten que la violencia de género se sostiene a través de sistemas patriarcales y coloniales que operan en los ámbitos

familiar, educativo y laboral, reproduciendo formas de exclusión a pesar de los avances normativos y de los discursos institucionales que buscan su erradicación.

Al analizar este fenómeno desde una perspectiva interseccional, se vuelve indispensable visibilizar la situación particular de las estudiantes con discapacidad, quienes enfrentan una forma específica de violencia de género atravesada por la discriminación múltiple. La intersección entre género y discapacidad incrementa significativamente su vulnerabilidad, ya que estas mujeres suelen enfrentar barreras físicas, comunicativas y sociales que dificultan tanto la denuncia como el acceso efectivo a medidas de protección y justicia. En esta línea, Pastor-Moreno et al. (2024) advierten que las mujeres con discapacidad presentan una alta prevalencia de violencia de género y requieren respuestas institucionales integradas, especialmente desde los sistemas de salud y educación, que contemplen estrategias de prevención, atención y seguimiento adaptadas a sus necesidades específicas.

En este sentido, uno de los principales obstáculos para la prevención de la violencia de género en contextos escolares inclusivos es la falta de formación específica del profesorado en temas relacionados con la discapacidad. En el caso del Perú, aunque el currículo de Educación Física promueve la inclusión de manera general, no profundiza en las necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad, lo que limita la capacidad del profesorado para intervenir ante situaciones de violencia (Torres Paz et al., 2023). Esta carencia formativa no es exclusiva del contexto peruano. En otras regiones de América Latina también se evidencia esta limitación. Por ejemplo, en la Universidad Juárez del Estado de Durango (México), se ha documentado una preparación insuficiente del profesorado para trabajar con estudiantes con discapacidad auditiva. La falta de dominio de la lengua de señas y de estrategias pedagógicas inclusivas restringe su integración y los expone a experiencias de discriminación y violencia (Ortiz-Martínez et al., 2023).

Más allá de la formación docente, otro desafío importante es la ausencia de instrumentos adecuados para identificar y evaluar dinámicas de violencia de género dentro del área de Educación Física. En este sentido, Ramón-Otero et al. (2023) advierten sobre la escasez de herramientas cuantitativas que permitan al profesorado reconocer relaciones de desigualdad entre adolescentes, especialmente en grupos con diversidad funcional. Desde una perspectiva histórica, Fierro y Contreras (2024) analizan la evolución del enfoque inclusivo en esta área, subrayando la necesidad urgente de eliminar barreras estructurales y culturales que siguen limitando la participación equitativa de los estudiantes con discapacidad. Aunque las actitudes de los futuros docentes hacia la inclusión suelen ser positivas, persisten retos significativos relacionados con la falta de experiencia, de formación especializada y de recursos que permitan afrontar de manera efectiva la prevención de la violencia en entornos educativos diversos.

Normativa internacional y nacional sobre violencia de género y discapacidad

El marco normativo internacional ha establecido compromisos firmes para la protección de los derechos de las personas con discapacidad, con especial atención a mujeres y niñas frente a las múltiples formas de violencia que enfrentan. La

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas y ratificada por más de 180 países, incluido Ecuador, reconoce en su artículo 6 la existencia de discriminación múltiple hacia mujeres y niñas con discapacidad, y en el artículo 16 establece la obligación de los Estados de protegerlas contra todas las formas de violencia, abuso y explotación (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006). En consonancia con este instrumento, el Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 2017) refuerza estos compromisos a través de sus recomendaciones generales. La Recomendación número 18 visibiliza específicamente la situación de las mujeres con discapacidad, mientras que la Recomendación número 35 redefine la violencia de género e insta a los Estados a adoptar medidas concretas de protección para este grupo (ONU, 2017). A su vez, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible incorpora estos principios en sus Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente en el Objetivo 5, que promueve la igualdad de género, y el Objetivo 10, orientado a reducir las desigualdades, incluidas aquellas que afectan directamente a mujeres con discapacidad (ONU, 2015).

En el caso de Ecuador, la legislación nacional recoge y refuerza los compromisos internacionales a través de instrumentos constitucionales y legales que promueven la igualdad y la protección de grupos históricamente excluidos. La Constitución de la República del Ecuador (2008) garantiza, en sus artículos 11, 35, 47 y 66, la igualdad de derechos y la atención prioritaria a personas con discapacidad, mujeres y otros grupos en situación de vulnerabilidad. De manera específica, el artículo 35 establece la prioridad en la atención para mujeres con discapacidad, reconociendo su doble condición de vulnerabilidad. En consonancia, la Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres reconoce la discriminación interseccional que enfrentan las mujeres con discapacidad e instruye la adaptación de servicios y políticas públicas para garantizar su protección y atención adecuada (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018). De forma complementaria, la Ley Orgánica de Discapacidades establece en sus artículos 19 y 20 el derecho de las personas con discapacidad a vivir libres de violencia, y obliga al Estado a desarrollar políticas de protección y garantizar el acceso efectivo a la justicia para este grupo (Asamblea Nacional del Ecuador, 2012). En conjunto, estos marcos legales conforman una base sólida para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, segura y libre de violencia.

Diseño de sistemas de actividades preventivas

El sistema de actividades en el ámbito educativo se entiende como una planificación estructurada de acciones pedagógicas orientadas a alcanzar objetivos formativos específicos, mediante la integración de contenidos, metodologías y recursos. Según Marín y Gil (2020), este sistema debe contar con una coherencia interna, desarrollarse de forma progresiva y adaptarse a los contextos reales del alumnado, con el objetivo de garantizar aprendizajes significativos y sostenibles, especialmente cuando se trata de procesos dirigidos a la prevención de la violencia de género. En la misma línea, Brigidi y Birosta (2020) lo conciben como un proceso

didáctico intencionado que articula conocimientos, actitudes y valores a través de talleres, dinámicas participativas y actividades reflexivas, orientadas a sensibilizar al estudiantado frente a problemáticas sociales actuales.

A esta perspectiva se suma la propuesta de Villacampa-Morales et al. (2020), quienes plantean un sistema de actividades centrado en el uso de prácticas digitales, como la creación de contenido audiovisual, que promueve el pensamiento crítico y la participación del alumnado en torno a la prevención de la violencia. Desde esta mirada, el sistema no se limita a una simple secuencia de tareas, sino que se configura como un marco educativo estructurado que busca transformar actitudes mediante experiencias formativas creativas, significativas y adaptadas al contexto del estudiantado.

El desarrollo de sistemas de actividades orientados a la prevención de la violencia de género requiere incorporar enfoques inclusivos que respondan a las necesidades específicas de las personas con discapacidad. En esta línea, Cortés y Chávez (2021) proponen la multimodalidad como una estrategia clave para construir entornos accesibles e inclusivos, a partir de la interacción entre cuerpo, espacio y comunicación. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en el diseño pedagógico de actividades preventivas, ya que permite adaptar recursos, formatos y formas de participación a las diversas capacidades del estudiantado, reduciendo así las barreras que suelen reforzar desigualdades estructurales o simbólicas.

Asimismo, Aretio et al. (2023) destacan la necesidad de incorporar una perspectiva interseccional en los sistemas de prevención, que no solo contemple el género, sino también otras condiciones de vulnerabilidad, como la discapacidad. Desde su experiencia en contextos de atención sanitaria y social, proponen estrategias específicas dirigidas a mujeres con discapacidad, enfocadas en la detección temprana y la prevención de situaciones de violencia. Estas acciones buscan responder a realidades complejas, que requieren intervenciones contextualizadas, sensibles y adaptadas a las múltiples dimensiones de la exclusión.

METODOLOGÍA

La investigación tuvo un enfoque mixto que combinó técnicas cualitativas, como la entrevista, y cuantitativas, como la encuesta, en el marco de un enfoque descriptivo según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), orientado a diagnosticar y prevenir la violencia de género hacia estudiantes con discapacidad en American High School durante el año lectivo 2024-2025. En la fase cuantitativa, se aplicó un cuestionario a la totalidad de estudiantes de la institución (n = 94; 10 con discapacidad y 84 sin discapacidad), elaborado con base en el *Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory* (CADRI) y la adaptación realizada por Redondo-Pacheco et al. (2021). A partir de estos referentes, se diseñó una versión concreta y contextualizada al entorno escolar, compuesta por 12 preguntas distribuidas en cinco dimensiones: violencia física, violencia verbal/emocional, violencia sexual, violencia simbólica y exclusión por discapacidad. Cada ítem fue respondido mediante una escala tipo Likert de cinco puntos: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = Algunas veces, 4 = Frecuentemente y 5 = Muy frecuentemente.

En la fase cualitativa, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con los 10 docentes tutores de los cursos donde estaban matriculados estudiantes con discapacidad. El propósito fue conocer, desde su propia voz, cómo han vivido la detección, atención y prevención de situaciones de violencia de género, así como su formación en temas de inclusión y perspectiva de género. Siguiendo las orientaciones metodológicas de Denzin y Lincoln (2019), se buscó crear un espacio de diálogo abierto y reflexivo, que permitiera recoger experiencias significativas. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 15 y 20 minutos y se realizó con el consentimiento informado de los participantes, quienes accedieron de manera voluntaria. Mientras que los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva, los testimonios fueron explorados a través de codificación temática. Finalmente, se integraron ambos tipos de resultados para diseñar un sistema de actividades preventivas ajustado a la realidad y necesidades de la institución.

RESULTADOS

Análisis de la entrevista aplicada a docentes

Tabla 1.
Resultados de la entrevista

Categoría	Hallazgos principales	Frecuencia
Casos observados o conocidos	- Situaciones de violencia o discriminación verbal y exclusión. - Algunos casos no visibles, pero percibidos como posibles.	Sí: 8. No: 2.
Formas de violencia más frecuentes	- Verbal/emocional (burlas, apodos). - Exclusión social (aislamiento). - Simbólica (estereotipos, actitudes). - Física y sexual (menos frecuentes).	Verbal/emocional: 9. Exclusión: 7. Simbólica: 4. Física/Sexual: 2.
Impacto diferencial de la violencia de género	- Afecta más a niñas con discapacidad. - Mayor vulnerabilidad y dificultad para denunciar. - Algunas dudas sobre influencia del tipo de discapacidad.	Sí afecta diferente: 7. No/indefinido: 3.
Acciones institucionales	- Protocolos generales existentes. - Derivación a orientación sin seguimiento. - Falta de enfoque en género y discapacidad. - Falta de capacitación específica.	Protocolos generales: 6. Derivación sin seguimiento: 5. Crítica a falta de formación: 6.
Propuestas preventivas	- Capacitación docente en inclusión y género. - Campañas y talleres para comunidad escolar. - Protocolos con enfoque inclusivo. - Participación activa de estudiantes con discapacidad.	Capacitación: 8. Sensibilización: 7. Protocolos inclusivos: 5. Participación estudiantil: 4.

Nota: La tabla sintetiza los principales hallazgos sobre percepciones y propuestas docentes frente a la violencia de género hacia estudiantes con discapacidad.

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas con los docentes tutores reflejan que la violencia hacia estudiantes con discapacidad sigue siendo una realidad presente en el contexto escolar, aunque en muchos casos se manifiesta de

manera sutil y difícil de reconocer. El profesorado reportó con frecuencia situaciones como burlas, uso de apodos, actitudes despectivas y exclusión en actividades grupales, lo que evidencia una forma de violencia simbólica y social que tiende a estar normalizada dentro de la cultura escolar. Este tipo de hallazgo coincide con lo reportado por Redondo-Pacheco et al. (2021), quienes señalan que la violencia simbólica y la exclusión son formas comunes de agresión hacia estudiantes con discapacidad, especialmente en instituciones que carecen de protocolos inclusivos o de procesos de sensibilización adecuados.

Otro aspecto destacado en los resultados es la percepción de que la violencia de género afecta de forma diferenciada a las estudiantes con discapacidad, particularmente a niñas y adolescentes. Los docentes expresaron que estas estudiantes enfrentan un riesgo más elevado de sufrir acoso o exclusión, así como mayores dificultades para comunicar lo que les ocurre. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Aretio et al. (2023), quienes sostienen que la intersección entre género y discapacidad genera una situación de discriminación múltiple que incrementa la vulnerabilidad y exige respuestas institucionales adaptadas y sensibles. En la misma línea, los resultados refuerzan lo expuesto por Jones et al. (2021), quienes identificaron que niños y niñas con discapacidad tienen una probabilidad significativamente mayor de experimentar violencia física y sexual en comparación con sus pares sin discapacidad.

Respecto a las respuestas institucionales, los docentes entrevistados señalaron que, si bien existen protocolos generales de convivencia, no se cuenta con mecanismos específicos para abordar la violencia hacia estudiantes con discapacidad desde una perspectiva de género. Las acciones que se implementan suelen ser reactivas, centradas en resolver los casos una vez ocurridos, con escaso seguimiento o sin una estrategia de prevención estructural. Esta situación coincide con lo advertido por la UNESCO (2023), que señala que muchas instituciones educativas en América Latina carecen de políticas claras, formación docente especializada y recursos accesibles, lo que limita gravemente la capacidad de respuesta ante este tipo de problemáticas. En el mismo sentido, la CEPAL (2022) ha identificado que en países como Perú y México, la implementación de protocolos inclusivos y mecanismos efectivos de denuncia sigue siendo limitada, lo que genera entornos educativos inseguros para estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Uno de los puntos más críticos señalados por los docentes es la falta de formación para intervenir adecuadamente en situaciones de violencia que involucren a estudiantes con discapacidad. Muchos expresaron no haber recibido preparación específica en este tema, lo que limita su capacidad de acción. Este hallazgo se relaciona con lo propuesto por Castillo-Retamal et al. (2023), quienes destacan la insuficiencia de la formación inicial del profesorado en cuanto a prevención de la violencia de género. De manera similar, Ortiz-Martínez et al. (2023) observaron que, en contextos donde el profesorado carece de competencias inclusivas, los estudiantes con discapacidad quedan más expuestos a prácticas discriminatorias y a formas de violencia no siempre reconocidas.

Uno de los aspectos más críticos señalados por los docentes fue la falta de formación para intervenir adecuadamente en situaciones de violencia que

involucren a estudiantes con discapacidad. Muchos reconocieron no haber recibido preparación específica en este tema, lo que limita considerablemente su capacidad de acción ante estos casos. Este hallazgo coincide con lo planteado por Castillo-Retamal et al. (2023), quienes destacan que la formación inicial del profesorado suele ser insuficiente en lo referente a la prevención de la violencia de género. De manera similar, Ortiz-Martínez et al. (2023) observaron que, en contextos donde el profesorado carece de competencias inclusivas, los estudiantes con discapacidad quedan más expuestos a prácticas discriminatorias y a formas de violencia que, en muchas ocasiones, no son reconocidas ni abordadas adecuadamente.

El caso particular de la institución educativa donde se desarrolló este estudio refleja una situación ya documentada en investigaciones nacionales. A pesar de la existencia de normativas como la Ley Orgánica de Discapacidades (Asamblea Nacional del Ecuador, 2012) y la Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018), los docentes perciben una brecha significativa entre el marco legal y su aplicación en la práctica cotidiana.

Frente a este escenario, se refuerza la urgencia de diseñar un sistema de actividades preventivas que articule un enfoque de derechos, perspectiva interseccional y criterios de accesibilidad. Esta propuesta se vincula con lo planteado por Marín y Gil (2020), quienes subrayan la importancia de planificaciones pedagógicas coherentes, progresivas y contextualizadas para prevenir la violencia desde el ámbito educativo. En la misma línea, Villacampa-Morales et al. (2020) destacan el potencial transformador de las prácticas educativas creativas, como la producción de contenido audiovisual, para fomentar la participación crítica del estudiantado y su implicación activa en procesos de cambio social dentro de las escuelas.

Los resultados de este estudio ponen en evidencia una realidad que no puede seguir siendo ignorada: la violencia de género hacia estudiantes con discapacidad es una expresión de desigualdades estructurales profundamente arraigadas en el sistema educativo. Abordarla requiere algo más que intervenciones puntuales; se necesitan estrategias preventivas con enfoque interseccional, procesos institucionales sólidos y una formación continua que prepare al personal docente para actuar con sensibilidad y eficacia. Solo así será posible avanzar hacia una escuela verdaderamente justa, segura e inclusiva, en consonancia con los compromisos asumidos por Ecuador en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

Análisis de la encuesta aplicada a estudiantes

Tabla 2

Violencia física

Ítem	Respuestas	Estudiantes sin discapacidad	Estudiantes con discapacidad

CC BY NC SA

		Frecuencia (n=84)	(%)	Frecuencia (n=10)	(%)
Me han empujado, golpeado o tirado objetos para lastimarme	Nunca	49	58.3%	0	0.0%
	Alguna vez	22	26.2%	0	0.0%
	Varias veces	9	10.7%	3	30.0%
	Frecuentemente	4	4.8%	7	70.0%
	Muy frecuentemente	0	0.0%	0	0.0%
Me han sujetado con fuerza para que no pudiera moverme	Nunca	63	75.0%	1	10.0%
	Alguna vez	14	16.7%	1	10.0%
	Varias veces	5	6.0%	2	20.0%
	Frecuentemente	2	2.4%	6	60.0%
	Muy frecuentemente	0	0.0%	0	0.0%

Nota: Los valores presentados corresponden a los resultados de las frecuencias y los porcentajes calculados para cada ítem de la dimensión de violencia física, según las respuestas de estudiantes con y sin discapacidad.

Los resultados del estudio evidencian un patrón alarmante de violencia física más frecuente hacia estudiantes con discapacidad, lo cual confirma su mayor vulnerabilidad en el entorno escolar. En el ítem “me han empujado, golpeado o tirado objetos para lastimarme”, el 58,3 % del alumnado sin discapacidad indicó no haber vivido esta situación, y solo el 4,8 % la reportó como frecuente. En contraste, ninguno de los estudiantes con discapacidad seleccionó las opciones “nunca” o “alguna vez”, mientras que el 70 % afirmó haber sido agredido frecuentemente y el 30 % declaró haberlo vivido en varias ocasiones. Esta misma tendencia se repite en el caso de sujeción forzada: el 75 % del grupo sin discapacidad respondió “nunca”, frente a solo un 10 % del grupo con discapacidad, mientras que el 60 % de estos últimos indicó haber sido sujetado con frecuencia. Estas cifras no solo reflejan una experiencia reiterada y sistemática de violencia, sino también la falta de atención efectiva a estas situaciones por parte de las instituciones escolares. Tal como advierten Jones et al. (2021), el alumnado con discapacidad enfrenta un mayor riesgo de violencia física debido al estigma, la discriminación y la débil respuesta institucional, lo que refuerza la necesidad de desarrollar estrategias específicas de prevención, con enfoque interseccional y desde una perspectiva de derechos.

Tabla 3

Violencia verbal / emocional

Ítem	***Respuesta***	***Estudiantes sin discapacidad***		***Estudiantes con discapacidad***	
		Frecuencia (n=84)	***(%)***	***Frecuencia (n=10)***	***(%)***
Me han insultado o dicho palabras ofensivas por ser mujer/hombre o por mi forma de ser.	*Nunca*	*45*	*53.57 %*	*0*	*00.00 %*
	Alguna vez	*20*	*23.81 %*	*3*	*30.00 %*
	Varias veces	*12*	*14.29 %*	*2*	*20.00 %*
	Frecuentemente	*5*	*5.95 %*	*3*	*30.00 %*
	Muy frecuentemente	*2*	*2.38 %*	*2*	*20.00 %*
Me han gritado, humillado o	*Nunca*	*42*	*50.00 %*	*0*	*00.00 %*
	Alguna vez	*25*	*29.76 %*	*2*	*20.00 %*
	Varias veces	*11*	*13.10 %*	*2*	*20.00 %*

ridiculizado delante de otros.	*Frecuentemente*	*4*	*4.76 %*	*4*	*40.00 %*
	Muy frecuentemente	*2*	*2.38 %*	*2*	*20.00 %*

Nota: Los valores presentados corresponden a los resultados de las frecuencias y los porcentajes calculados para cada ítem de la dimensión de violencia verbal/emocional, según las respuestas de estudiantes con y sin discapacidad.

Los resultados evidencian una brecha significativa en la experiencia de violencia verbal y emocional entre estudiantes con y sin discapacidad, reflejando una dinámica de exclusión sostenida en el entorno escolar. En el ítem "Me han insultado o dicho palabras ofensivas por ser mujer/hombre o por mi forma de ser", más de la mitad del alumnado sin discapacidad (53,57 %) indicó no haber vivido esta situación, mientras que sólo un 8,33 % la reportó como frecuente (5,95 %) o muy frecuente (2,38 %). En contraste, entre los estudiantes con discapacidad, ninguno respondió "nunca" (0 %), mientras que un 50 % afirmó haberla sufrido con frecuencia (30 %) o con mucha frecuencia (20 %). Este mismo patrón se repite en el ítem referido a gritos, humillación o ridiculización: el 60 % del alumnado con discapacidad reportó haber sido víctima frecuente (40 %) o muy frecuente (20 %), frente al 7,14 % del grupo sin discapacidad (frecuente 4,76 % y muy frecuente 2,38 %). Estas diferencias son consistentes con lo señalado por Redondo-Pacheco et al. (2021), quienes identifican que la violencia simbólica hacia adolescentes con discapacidad intelectual es persistente y, a menudo, ignorada por el entorno escolar. Además, según la UNESCO (2023), el alumnado con discapacidad es especialmente vulnerable al acoso psicológico y verbal, sobre todo en contextos donde no existen medidas institucionales claras para prevenirlo. Lejos de tratarse de episodios aislados, estos resultados revelan un patrón sistemático de agresión verbal que afecta directamente la dignidad, la participación y el bienestar emocional de los estudiantes con discapacidad, y que debe ser abordado mediante políticas escolares inclusivas, sensibles y efectivas.

Tabla 4

Violencia sexual

Ítem	***Respuesta***	***Estudiantes sin discapacidad***		***Estudiantes con discapacidad***	
		Frecuencia (n=84)	***(%)***	***Frecuencia (n=10)***	*(%)*
Me han dicho cosas con contenido sexual que me incomodaron.	*Nunca*	*50*	*59.52 %*	*2*	*20.00 %*
	Alguna vez	*18*	*21.43 %*	*3*	*30.00 %*
	Varias veces	*10*	*11.90 %*	*2*	*20.00 %*
	Frecuentemente	*4*	*4.76 %*	*2*	*20.00 %*
	Muy frecuentemente	*2*	*2.38 %*	*1*	*10.00 %*
Me han tocado de forma que no quería o me han obligado a hacer algo sexual.	*Nunca*	*60*	*71.43 %*	*3*	*30.00 %*
	Alguna vez	*13*	*15.48 %*	*3*	*30.00 %*
	Varias veces	*6*	*7.14 %*	*2*	*20.00 %*
	Frecuentemente	*4*	*4.76 %*	*1*	*10.00 %*
	Muy frecuentemente	*1*	*1.19 %*	*1*	*10.00 %*

Nota: Los valores presentados corresponden a los resultados de las frecuencias y los porcentajes calculados para cada ítem de la dimensión de violencia sexual, según las respuestas de estudiantes con y sin discapacidad.

Los resultados sobre violencia sexual evidencian una preocupante disparidad entre los dos grupos estudiados. Mientras que una mayoría del grupo sin discapacidad (59,52 %) indicó no haber recibido comentarios sexuales incómodos, solo el 20 % del grupo con discapacidad (n=10) reportó lo mismo, y un 50 % afirmó haber experimentado este tipo de violencia de forma reiterada. Una tendencia similar se observa en el caso de tocamientos no consentidos o coerción sexual: el 71,43 % del grupo sin discapacidad señaló no haber sido víctima de estas situaciones, frente a apenas un 30 % del grupo con discapacidad. Estos datos revelan un patrón de mayor exposición a la violencia sexual en estudiantes que enfrentan condiciones de discapacidad, lo cual no solo pone en evidencia un grave problema de convivencia escolar, sino también una falla estructural del sistema educativo para garantizar entornos seguros, protectores e inclusivos para todos los estudiantes. Estas experiencias refuerzan lo planteado en el marco teórico sobre la intersección entre género y discapacidad como una fuente de vulnerabilidad agravada; la violencia sexual en estos casos no ocurre de manera aislada, sino que se enmarca dentro de relaciones de poder naturalizadas por estructuras sociales y escolares que muchas veces invisibilizan o minimizan estos actos. Como señalan Aretio et al. (2023), la respuesta institucional debe considerar las múltiples barreras que enfrentan las mujeres con discapacidad, incluyendo la dificultad para denunciar y acceder a mecanismos de protección. Por tanto, estos resultados subrayan la necesidad urgente de políticas preventivas inclusivas, así como de formación docente con enfoque interseccional, para abordar eficazmente las dinámicas de violencia en contextos educativos diversos.

Tabla 5
Violencia simbólica

Ítem	Respuesta	Estudiantes sin discapacidad		Estudiantes con discapacidad	
		Frecuencia (n=84)	(%)	Frecuencia (n=10)	(%)
Han difundido rumores falsos para dañarme o aislarme.	Nunca	44	52.38 %	2	20.00 %
	Alguna vez	20	23.81 %	2	20.00 %
	Varias veces	12	14.29 %	3	30.00 %
	Frecuentemente	6	7.14 %	2	20.00 %
	Muy frecuentemente	2	2.38 %	1	10.00 %
Me han ignorado o excluido de conversaciones o trabajos en grupo para hacerme sentir mal.	Nunca	40	47.62 %	1	10.00 %
	Alguna vez	22	26.19 %	3	30.00 %
	Varias veces	12	14.29 %	2	20.00 %
	Frecuentemente	7	8.33 %	2	20.00 %
	Muy frecuentemente	3	3.57 %	2	20.00 %

Nota: Los valores presentados corresponden a las frecuencias y los porcentajes calculados para cada ítem de la dimensión de violencia simbólica, según las respuestas de estudiantes con y sin discapacidad.

Los resultados relacionados con la violencia simbólica revelan un patrón de exclusión más sutil, pero igualmente preocupante, entre estudiantes con y sin discapacidad. En el ítem "Han difundido rumores falsos para dañarme o aislarme",

más de la mitad del alumnado sin discapacidad (52,38 %) afirmó no haber experimentado esta situación, mientras que solo un 9,52 % reportó haberla vivido con frecuencia alta ("frecuentemente" o "muy frecuentemente"). En contraste, los estudiantes con discapacidad muestran una exposición considerablemente mayor: solo el 20 % indicó no haber sido víctima, y un 60 % reportó haberlo vivido varias veces o con frecuencia. Esta forma de violencia se inscribe en lo que Segato (2020) describe como una tecnología de poder que se actualiza constantemente a través de jerarquías simbólicas que refuerzan la subordinación. En el contexto escolar, estas dinámicas reproducen estructuras culturales que naturalizan la discriminación y afectan directamente el bienestar emocional y la integración social del alumnado con discapacidad.

Una tendencia similar se observa en el ítem "Me han ignorado o excluido de conversaciones o trabajos en grupo para hacerme sentir mal", donde también se evidencian diferencias significativas entre ambos grupos. Mientras que el 47,62 % del alumnado sin discapacidad señaló que nunca vivió esta experiencia, apenas un 10 % del grupo con discapacidad respondió lo mismo. Además, un 70 % de estos últimos reportó haber sido excluido al menos varias veces, con un 40 % en frecuencias altas. Esta exclusión constante puede interpretarse desde la noción de violencia estructural propuesta por Galtung (1990), quien plantea que ciertas prácticas escolares, aunque aparentemente normales, perpetúan desigualdades profundas en la vida cotidiana. La invisibilidad de estas formas de violencia y la ausencia de respuestas pedagógicas claras refuerzan una cultura institucional que tolera la marginación, limitando la participación activa y el reconocimiento del estudiantado con discapacidad.

Tabla 6

Exclusión y discriminación

Ítem	Respuesta	Estudiantes con discapacidad	
		F (n=10)	(%)
Se han burlado de mí por mi discapacidad.	Alguna vez	2	20.0 %
	Varias veces	2	20.0 %
	Frecuentemente	2	20.0 %
	Muy frecuentemente	4	40.0 %
Me han dejado fuera de actividades o no me han dado el material/apoyo que necesito para participar en clase.	Alguna vez	3	30.0 %
	Varias veces	2	20.0 %
	Frecuentemente	2	20.0 %
	Muy frecuentemente	3	30.0 %

Nota: Los valores presentados corresponden a las frecuencias y los porcentajes calculados para cada ítem de exclusión y discriminación, según las respuestas de estudiantes con discapacidad.

Los resultados reflejan una forma persistente de discriminación hacia estudiantes con discapacidad, tanto en el plano simbólico como en el estructural. En el ítem "Se han burlado de mí por mi discapacidad", el 100 % del alumnado encuestado (n=10) reportó haber sido víctima de este tipo de violencia en distintos niveles de frecuencia: un 20 % lo ha vivido alguna vez, otro 20 % en varias

ocasiones, un 20 % frecuentemente y un preocupante 40 % declaró haberlo experimentado muy frecuentemente. Estos datos muestran que las burlas no son hechos aislados, sino manifestaciones normalizadas de exclusión social que afectan profundamente la autoestima, el bienestar emocional y el sentido de pertenencia del estudiantado con discapacidad. Como advierten Castillo-Retamal et al. (2023), la falta de preparación del profesorado para actuar ante situaciones de violencia relacionadas con el género o la discapacidad permite que estas conductas pasen desapercibidas o se trivialicen, reforzando una cultura institucional de tolerancia hacia la discriminación.

Por su parte, el ítem "Me han dejado fuera de actividades o no me han dado el material/apoyo que necesito para participar en clase" revela que el 70 % del grupo encuestado también ha vivido situaciones de exclusión académica en distintos grados: un 30 % alguna vez, un 20 % varias veces, otro 20 % con frecuencia y un 30 % muy frecuentemente. Aunque esta forma de exclusión puede no expresarse como agresión directa, sí refleja una falta de accesos, apoyos y recursos pedagógicos adaptados a las necesidades del estudiantado con discapacidad. Ortiz-Martínez et al. (2023) advierten que la ausencia de estrategias inclusivas, como el uso de materiales accesibles o el dominio de lengua de señas, no solo limita la participación académica, sino que expone a estos estudiantes a dinámicas constantes de marginación. En este sentido, la violencia estructural se manifiesta cuando las escuelas fallan en garantizar condiciones equitativas para todos, perpetuando barreras que impiden la inclusión real.

Tabla 7

Responsables de los actos de violencia reportados por estudiantes con y sin discapacidad

Responsable	Estudiantes sin discapacidad		Estudiantes con discapacidad	
	F (n=84)	(%)	F (n=10)	(%)
Compañeros/as de clase	55	65%	9	85%
Estudiantes de otros cursos	25	30%	4	40%
Docentes	8	10%	2	20%
Personal de la escuela	4	5%	1	10%
Otra persona	3	3%	1	5%

Nota: En la tabla se presentan los porcentajes de los actos de violencia reportados por estudiantes con y sin discapacidad.

Los datos de la tabla 7 revelan que los compañeros y compañeras de clase son los principales responsables de los actos de violencia reportados por el estudiantado, aunque con una diferencia significativa entre ambos grupos: el 85 % de los estudiantes con discapacidad identifica a sus pares como agresores, frente al 65 % del grupo sin discapacidad. Esta brecha de 20 puntos porcentuales evidencia una mayor exposición a la violencia entre iguales en el caso de estudiantes con discapacidad, situación que coincide con lo advertido por la UNESCO (2023), al señalar que este grupo enfrenta un riesgo particularmente alto de acoso por parte de sus compañeros cuando no se implementan mecanismos

preventivos ni estrategias efectivas de integración social en el aula. Además, la participación de estudiantes de otros cursos también es más frecuente en el grupo con discapacidad (40 %) que en el grupo sin discapacidad (30 %), lo que sugiere una vulnerabilidad que trasciende el entorno inmediato y se extiende a otros espacios escolares.

Por otro lado, los datos muestran que los actores adultos dentro del entorno escolar también tienen un rol en las situaciones de violencia, con una mayor incidencia hacia el grupo con discapacidad. Un 20 % de estos estudiantes identificó a docentes como responsables de actos violentos, el doble que en el grupo sin discapacidad (10 %). Asimismo, el 10 % señaló al personal administrativo o de apoyo, frente a un 5 % del otro grupo. Esta tendencia sugiere la presencia de prácticas institucionales o relacionales discriminatorias que, aunque pueden pasar inadvertidas o naturalizarse en el día a día, reproducen jerarquías de poder y exclusión, y contribuyen a consolidar un entorno escolar poco seguro para el estudiantado más vulnerable.

Tabla 8

Lugares donde ocurrieron actos de violencia reportados por estudiantes con y sin discapacidad

Lugar	Estudiantes sin discapacidad		Estudiantes con discapacidad	
	F (n=84)	(%)	F (n=10)	(%)
En el patio	42	50%	6	55%
En baños o pasillos	17	20%	4	35%
Fuera de la escuela	13	15%	2	25%

Nota: En la tabla se presentan los porcentajes de los lugares donde ocurrieron los actos de violencia reportados por estudiantes con y sin discapacidad.

Los datos indican que el aula es el principal escenario de la violencia reportada por estudiantes con discapacidad, con un 70 % de respuestas frente al 45 % del grupo sin discapacidad. Este hallazgo es especialmente preocupante, ya que el aula, como espacio central del proceso educativo, debería garantizar condiciones de seguridad, respeto e inclusión. La diferencia de 25 puntos porcentuales sugiere que las agresiones no se limitan a rincones ocultos o momentos fuera del control adulto, sino que se producen en el corazón mismo de la dinámica escolar, donde debería primar la protección.

Más allá del aula, otros espacios como los baños, pasillos y zonas exteriores también presentan una mayor incidencia de violencia hacia estudiantes con discapacidad. Un 35 % de ellos reportó haber sido agredido en baños o pasillos, frente a un 20 % en el grupo sin discapacidad. De manera similar, un 25 % indicó haber sufrido violencia fuera de la escuela, en comparación con el 15 % del otro grupo. Estos datos reflejan una distribución amplia del riesgo, en lugares que, por su falta de supervisión o vigilancia, se convierten en zonas propensas a la impunidad o al silenciamiento. Tal como advierte la UNESCO (2023), la ausencia de políticas inclusivas y mecanismos de protección eficaces incrementa la exposición de los estudiantes con discapacidad a situaciones de violencia,

especialmente cuando existen barreras comunicativas o estructurales que dificultan la denuncia. En este sentido, resulta urgente replantear la organización y el control de los espacios escolares desde una perspectiva de accesibilidad, cuidado y prevención activa.

Sistema de actividades de prevención de violencia de género en estudiantes con discapacidad

El sistema de actividades que se presenta a continuación tiene como finalidad prevenir la violencia de género hacia estudiantes con discapacidad en el entorno escolar, tomando como base los hallazgos obtenidos a través de entrevistas a docentes y encuestas aplicadas al estudiantado. Las actividades han sido diseñadas desde un enfoque interseccional, reconociendo las múltiples formas de discriminación que afectan a estos estudiantes y atendiendo a su realidad específica dentro de la comunidad educativa. El propósito central es fomentar una cultura institucional más inclusiva, segura y comprometida con el respeto a los derechos humanos. Cada actividad contempla objetivos definidos, actores responsables, tiempos de ejecución y resultados esperados, lo que permite una implementación organizada, así como el seguimiento y evaluación continua de su impacto en la convivencia escolar.

Tabla 9

Sistema de actividades de prevención de violencia de género en estudiantes con discapacidad

Nombre de la actividad	Descripción	Participantes	Fecha	Resultados observados
1. Taller participativo "Somos iguales, somos diversos"	Espacio de reflexión y aprendizaje entre pares sobre igualdad de género, derechos de las personas con discapacidad y formas de violencia en contextos escolares.	Estudiantes con y sin discapacidad (grupos mixtos por grado)	Mes 1, Semana 1	Comprensión básica sobre discriminación, identificación de violencias cotidianas, compromiso con la no exclusión.
2. Jornada lúdica "Yo incluyo"	Actividades recreativas, juegos de rol y dramatizaciones diseñadas para promover la empatía y el respeto hacia estudiantes con discapacidad.	Estudiantes de todos los grados	Mes 1, Semana 3	Mejora en las relaciones interpersonales, reducción de actitudes excluyentes, participación activa del estudiantado.
3. Círculos de confianza estudiantil	Espacios seguros donde estudiantes con discapacidad comparten experiencias, proponen soluciones	Estudiantes con discapacidad, pares voluntarios como oyentes activos	Quincenal, desde Mes 1 hasta Mes 6	Fortalecimiento emocional, mayor confianza entre pares, ideas concretas para

	y acuerdan medidas para prevenir violencia.			mejorar la convivencia.
4. Campaña estudiantil "Hablemos de respeto"	Creación y difusión de mensajes elaborados por estudiantes sobre inclusión, equidad de género y rechazo a la violencia.	Estudiantes organizados por comités temáticos	Inicia en Mes 2 (ejecución mensual hasta Mes 5)	Sensibilización comunitaria, protagonismo estudiantil, apropiación del discurso inclusivo.
5. Asamblea estudiantil para revisar normas	Análisis participativo del reglamento escolar desde la perspectiva de los propios estudiantes, incluyendo aspectos de género y discapacidad.	Representantes de curso, estudiantes con discapacidad, consejeros estudiantiles	Mes 2, Semana 4	Aportes al protocolo escolar, inclusión de propuestas estudiantiles, mejora de canales de denuncia.
6. Simulacro de actuación ante violencia	Simulaciones guiadas donde los estudiantes practican cómo actuar, reaccionar y buscar ayuda en casos de violencia o discriminación.	Estudiantes con y sin discapacidad, actores guía capacitados	Mes 3, Semana 2	Conocimiento de rutas de ayuda, mayor seguridad en la acción, disminución del silencio frente a la violencia.
7. Formación de promotores estudiantiles	Capacitación de estudiantes voluntarios para identificar, prevenir y mediar situaciones de exclusión o violencia con enfoque inclusivo.	Estudiantes de grados superiores	Mes 3 (inicio); seguimiento en Mes 5	Creación de una red de apoyo estudiantil, liderazgo juvenil, detección temprana de conflictos.
8. Foro estudiantil "Voces por la inclusión"	Encuentro abierto donde estudiantes exponen testimonios, ideas y proyectos sobre cómo construir una escuela libre de violencia.	Estudiantes de todos los grados, invitados juveniles de otras instituciones	Mes 4, Semana 3	Intercambio de experiencias, empoderamiento juvenil, construcción colectiva de soluciones.
9. Observatorio estudiantil de convivencia	Grupo de estudiantes responsables de observar, registrar y proponer acciones ante situaciones de exclusión o violencia.	Estudiantes delegados por curso	Inicia en Mes 4; activo hasta fin del semestre	Información directa del entorno escolar, propuestas estudiantiles para intervenir, empoderamiento en la vigilancia activa.
10. Jornada "Un día sin etiquetas"	Actividad donde se eliminan símbolos jerárquicos o estereotipos	Toda la comunidad estudiantil	Mes 6	Disminución de estigmas, expresión libre de identidades, visibilización de la

	mediante juegos, disfraces, actividades artísticas y trabajo grupal.	diversidad como valor.

Nota: La tabla presenta un sistema de actividades desarrollado para ser implementado durante seis meses, con enfoque en la prevención de la violencia de género hacia estudiantes con discapacidad. Las acciones están dirigidas principalmente al estudiantado e incluyen estrategias formativas, participativas y de acompañamiento continuo.

Validación del sistema de actividades

Para validar la pertinencia, coherencia y aplicabilidad del sistema de actividades, se recurrió al juicio de expertos, conformado por siete profesionales con experiencia en educación inclusiva, prevención de violencia de género y diseño curricular. Cada experto evaluó las actividades propuestas utilizando una escala de valoración tipo Likert (de 1 a 5) en torno a cuatro criterios: relevancia, claridad, coherencia interna y viabilidad práctica. Posteriormente, se aplicó el coeficiente de concordancia de Kendall (W) como criterio estadístico de validación, obteniéndose un valor superior a 0.75, lo cual indica un alto nivel de acuerdo entre los jueces. Este resultado respalda la validez del sistema y su potencial para ser implementado de manera efectiva en contextos escolares.

CONCLUSIONES

El presente estudio evidenció que la violencia de género hacia estudiantes con discapacidad en el entorno escolar no solo es frecuente, sino que adopta múltiples formas física, verbal, simbólica y sexual que afectan de manera desproporcionada a esta población. Los datos recopilados revelan un patrón sistemático de exclusión, discriminación y vulnerabilidad estructural, que no está siendo abordado de manera efectiva por las instituciones educativas, pese a la existencia de marcos legales nacionales e internacionales orientados a su erradicación. La ausencia de protocolos específicos, la escasa formación docente y la naturalización de prácticas discriminatorias contribuyen a perpetuar esta situación.

Asimismo, los hallazgos subrayan que la intersección entre género y discapacidad incrementa significativamente el riesgo de sufrir violencia, especialmente en el caso de niñas y adolescentes. Las encuestas y entrevistas reflejan que los estudiantes con discapacidad son más propensos a ser víctimas de agresiones por parte de sus pares, e incluso por parte del personal docente, lo cual pone en evidencia fallas estructurales profundas en la cultura institucional. La violencia simbólica y la exclusión social, muchas veces invisibilizadas o normalizadas, afectan directamente el bienestar emocional y limitan la participación activa del estudiantado.

Frente a este escenario, el diseño de un sistema de actividades preventivas con enfoque interseccional se plantea como una herramienta clave para transformar la cultura escolar. La participación del estudiantado, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas y la formación continua del personal educativo son componentes fundamentales para prevenir la violencia y construir entornos escolares seguros, equitativos y respetuosos de los derechos humanos. Para lograr

una implementación efectiva, se requiere del compromiso sostenido de las instituciones, un seguimiento permanente y una articulación coherente con las políticas públicas de protección y educación inclusiva.

REFERENCIAS

Aretio, M., Repiso, I., & Valpuesta, Y. (2023). Contextos de especial vulnerabilidad para la violencia de género: Interseccionalidad—adaptando la respuesta a la diversidad de contextos y situaciones. *Atención Primaria, 56*(11), 102834. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102834

Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (Registro Oficial Suplemento 417 de 31 de marzo de 2011). https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural/

Asamblea Nacional del Ecuador. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades* (Registro Oficial Suplemento No. 796, 25 de septiembre de 2012). https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf

Asamblea Nacional del Ecuador. (2018). *Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres*. Registro Oficial Suplemento No. 175. https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Ley-Organica-Erradicar-Violencia-Mujeres.pdf

Blanchard, A. K., Blanchard, J. C., Suah, A., Dade, A., Burnett, A., & McDade, W. (2022). Reflect and reset: Black academic voices call the graduate medical education community to action. *Academic Medicine, 97*(7), 967–972. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004664

Brigidi, S., & Birosta, J. (2020). La sensibilización en temas de violencias de género en estudiantes de Enfermería. *Index de Enfermería, 29*(1–2). https://www.researchgate.net/publication/342170405

Castillo-Retamal, F., Flores-Ferro, E., González-Valencia, C., Matus-Castillo, C., Maureira-Cid, F., Cárcamo-Oyarzún, J., Gamboa-Jiménez, R., Pacheco-Carillo, J., & Merellano-Navarro, E. (2024). Violencia en el territorio escolar: percepción del profesorado chileno de Educación Física en formación respecto a su preparación académica. *Retos, 51*, 1510–1517. https://doi.org/10.47197/retos.v51.101507

Chakraborty, S. (2024). Religion in shaping gender inequality. *International Journal of Innovative Research in Multidisciplinary Education, 3*(3), Article 20. https://doi.org/10.58806/ijirme.2024.v3i3n20

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2022: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible* (LC/PUB.2022/15-P). Naciones Unidas. https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como

Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (2017). *Recomendación general núm. 36 sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación* (CEDAW/C/GC/36). Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-recommendation-no-36-2017-right-girls-and

Constitución de la República del Ecuador. (2008). https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf

Cortés, E. M., & Chávez, F. (2021). Multimodalidad: un lenguaje de inclusión arquitectónica. *Revista La Tadeo DeArte,* 7(7), 76–91. https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/ltd/article/view/1714/1701

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE Publications.https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3021766

Estivalet, A. G., & Dvoskin, G. (2021). Educación, sexualidad y movimientos antigénero en América Latina. *Gender and Research / Gender a výzkum, 22*(2), 28–44. https://doi.org/10.13060/gav.2021.018

Fierro, B., & Contreras, A. (2024). Perspectivas históricas relacionadas a la inclusión de personas en situación de discapacidad en Educación Física escolar. *Retos, 55*, 317–326. https://doi.org/10.47197/retos.v55.103640

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), & Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Análisis de la situación de las personas con discapacidad en el Ecuador: Avances y desafíos en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2017–2021*. https://ecuador.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/analisis_personas_con_discapacidad_espanol_1.pdf

Gallardo López, J. A., & Gallardo Vázquez, P. (2019). Educar en igualdad: Prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Hekademos: Revista educativa digital* (26), 31–39. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985275

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research, 27*(3), 291–305. https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México : McGraw-Hill https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), & Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres*. INEC. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Violencia_de_genero_2019/Boletin_Tecnico_ENVIGMU.pdf

Jiménez-Picón, N., Romero-Martín, M., Romero-Castillo, R., Palomo-Lara, J., & Alonso-Ruíz, M. (2023). Internalization of the Romantic Love Myths as a Risk Factor for Gender Violence: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sexuality Research and Social Policy, 20*, 837–854. https://doi.org/10.1007/s13178-022-00747-2

Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet, 380*(9845), 899–907. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60692-8

Marín, M. N., & Gil, L. (2020). Formación a directores en prevención de la violencia de género, valores y expresión corporal. Tutoría lectiva. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud, 12*(3), 229–250. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7508416

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://sdgs.un.org/2030agenda

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2017). *Recomendación general núm. 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualiza la recomendación general núm. 19* (CEDAW/C/GC/35). Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. Recuperado de https://digitallibrary.un.org/record/1305057

Ortiz-Martínez, M. G., Villarreal-Ángeles, M. A., Aguirre-Gurrola, H. B., & Walkup- Núñez, L. A. (2023). Necesidades educativas especiales en el programa licenciatura en educación física y deporte de la Universidad Juárez del Estado de Durango. *Retos, 50*, 1232–1239. https://doi.org/10.47197/retos.v50.96776

Pastor-Moreno, G., Saletti-Cuesta, L., Henares-Montiel, J., Escudero-Carretero, M. J., Higueras-Callejón, C., & Ruiz-Pérez, I. (2024). Systematic review of healthcare interventions for reducing gender-based violence impact on the mental health of women with disabilities. *Journal of Nursing Scholarship, 56*(3), 327–336. https://doi.org/10.1111/jnu.12985

Pérez, M. M., García, M. C., Fernández, L. G., & Castillo, D. R. (Eds.). (2022). *Nudos críticos: debates feministas y decoloniales en Nuestra América*. CLACSO. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/Nudos-criticos.pdf

Ramón-Otero, I., Palomo-Nieto, M., Ramírez-Rico, E., & Villa-de Gregorio, M. (2023). ¿El profesorado de Educación Física cuenta con instrumentos cuantitativos para evaluar las relaciones de género que se producen entre adolescentes? *Retos, 50*, 702–710. https://doi.org/10.47197/retos.v50.96796

Redondo Pacheco, J., Rey Anacona, C. A., Moreno Méndez, J. H., & Luzardo Briceño, M. (2021). Validación colombiana del Inventario de Violencia en las Relaciones de Pareja en Adolescentes (CADRI). *Revista Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía, 58*(1), 1–15. https://doi.org/10.21865/RIDEP58.1.12

Ruiz-Palomino, E., Ballester-Arnal, R., Giménez-García, C., & Gil-Llario, M. (2021). Influence of beliefs about romantic love on the justification of abusive behaviors among early adolescents. *Journal of Adolescence, 92*, 126–136. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.09.001

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres* (Ed. actualizada). Prometeo Libros. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf

Torres Paz, L. E., Granados Barreto, J. C., Torres Lozada, E. J., Bustamante Cerna, D., & Arroyo Fernández, Y. F. (2023). Profesorado en Educación Física vinculado a la discapacidad e inclusión en Perú. *Retos, 49*, 905–913. https://doi.org/10.47197/retos.v49.98676

UNESCO. (2023, diciembre 4). *Every learner matters: Disability inclusion and gender equality in education* [Webinar report]. https://www.unesco.org/en/articles/every-learner-matters-disability-inclusion-and-gender-equality-education

Villacampa-Morales, E., Aran-Ramspott, S., & Fedele, M. (2020). *Jugando a ser YouTubers: Prácticas digitales para la prevención de la violencia de género*. *ZER – Revista de Estudios de Comunicación, 25*(48), 287–308. https://doi.org/10.1387/zer.21570