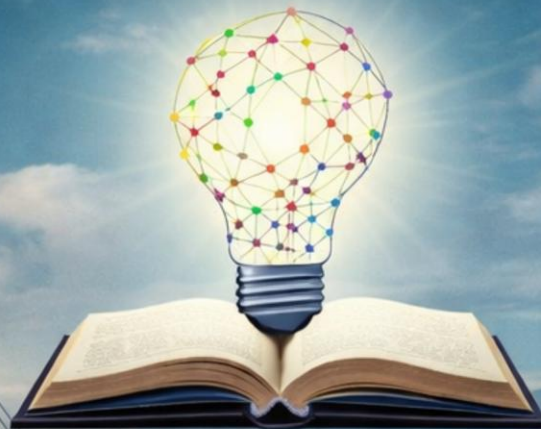


IV CONGRESO IBEROAMERICANO DEL PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

— COLOMBIA —



Compiladores:
Carlomagno Sancho Noriega
Antonio Rodríguez Fuentes
Álvaro José Feria Rodríguez
Holman Reyes Puentes
Santiago Sevilla Vallejo
Angely Sthefany Nasha Sancho Vilchez

Libro resultado de investigación



Editorial: Asociación Civil Científica Piensa Diferente

IV CONGRESO IBEROAMERICANO DEL PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL

— COLOMBIA —



Compiladores:
Carlomagno Sancho Noriega
Antonio Rodríguez Fuentes
Álvaro José Fera Rodríguez
Holman Reyes Puentes
Santiago Sevilla Vallejo
Angely Sthefany Nasha Sancho Vilchez

Libro resultado de investigación



Editorial: Asociación Civil Científica Piensa Diferente

LIBRO:
IV Congreso Iberoamericano del Pensamiento Transformacional
Resultado de Investigación

Edición de:
Asociación Civil Científica Piensa Diferente
Av. Víctor Andrés Belaunde Mz J Lote 18.
Lambayeque -Perú
carloperu2020@gmail.com
csancho@unf.edu.pe
Celular: +51- 971913955

Compiladores:
Carlomagno Sancho Noriega
Antonio Rodríguez Fuentes
Álvaro José Feria Rodríguez
Holman Reyes Puentes
Santiago Sevilla Vallejo
Angely Sthefany Nasha Sancho Vilchez

Diseño de caratula:
Álvaro José Feria Rodríguez

Cuarta edición digital, marzo 2026
Hecho el Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°2026-02562
ISBN: 978-612-49944-6-3
Libro digital disponible en:
<https://universoliterario.editorialpiensadiferente.com/index.php/home>

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede reproducirse, almacenarse en un sistema de recuperación o transmitirse de ninguna forma ni por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, fotocopiado, grabación o cualquier otro, sin el permiso previo del editor y de los autores.

LIBRO:
IV Congreso Iberoamericano del Pensamiento Transformacional
Resultado de Investigación

ISBN: 978-612-49944-6-3



Es una obra publicada en la Edición de: Asociación Civil Científica Piensa Diferente,
y fue dictaminada por método de pares ciegos externos (peer review), Hecho el
Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°2026-02562
ISBN: 978-612-49944-6-3

Comité organizador

- Dr. Carlomagno Sancho Noriega. Universidad Nacional de Frontera y Asociación Civil Científica Piensa Diferente – ASCICIPIDI, Perú.
- Dr. Holman Reyes Puentes Decano de la FICA del Instituto Tolimense de Formación Técnica Profesional ITFIP, Colombia
- Dr. Antonio Rodríguez Fuentes. Universidad de Granada y Grupo de investigación ICE, España.
- Dr. Santiago Sevilla Vallejo. Universidad de Salamanca España
- Ing. Alvaro José Fera Rodríguez. Instituto Tolimense de Formación Técnica Profesional ITFIP, Colombia.
- Dr. Miguel Lizcano Sanchez. Universidad de Guadalajara.
- Angely Sthefany Nasha Sancho Vilchez Universidad Cesar Vallejo

Comité de Honor

- Jessica Berenice Flores Mendoza
- Maria Isabel Ashaw Muñoz
- Carlos Hervas
- Jesse Yoe Rumbo Morales
- Miguel Lizcano Sanchez
- Miguel Antonie Romero
- Juan Carlos Cardona
- Marisa Patiño
- Santiago Restrepo Garizabal
- Laura Beatriz Vidal Turrubiates
- David Ocampo Izaguirre
- Ana Cristina Mendieta Ancasi
- Rubiel Alberto Chica Rios
- Carlos Garrido Quintanilla
- Domingo Walter Borba Franco
- Ariana Garcia Sandoval
- Luis Antonio Herran Cardoso
- Maria Isabel Puentes Reyes
- Angely Sthefany Nasha Sancho Vilchez

Comité Técnico Organizador

- Carmen del Pilar Gallardo Montes. Universidad de Granada, España.
- Yuliana Itzel Vásquez González. Universidad de Panama. CRU-Coclé.

Comité de Moderadores

- Coordinadora General: Angely Sthefany Nasha Sancho Vilchez
- Anghella Eyllen Garcia Vegas
- Ana Ruth Cobeñas Palacios
- Yuliana Itzel Vásquez González
- María Aimée Lozano López
- Irina Doany Calderón Castillo
- Alison Danuska Quincho Espinoza
- Jorge Antonio Hernández Nabor

Comité Científico:

- Dr. Antonio Rodríguez Fuentes Universidad de Granada, España.
- Dra. Rosario Margarita Vílchez Delgado PhD. Universidad Cesar Vallejo Perú.
- Pedro José Arrifano Tadeu. ESECD-CI&DEI-Universidad Politécnica de Guarda, Portugal.
- Dr. Antonio García Guzmán. Universidad de Ceuta, España
- Dra. Inmaculada García Martínez. Universidad de Granada, España
- Dra. Antonia Navarro Rincón. Universidad de Melilla, España
- Dra. María José Carrillo López. Universidad de Málaga, España.
- Dra. Isabel Angustias Gómez Pérez. Centro Universitario La Inmaculada.
- Dra. María Fernanda Ayllón Blanco. Centro Universitario La Inmaculada.
- Dr. Freddy Marín González. Centro Universitario de la Costa, Colombia.
- Dra. Inirida Avendaño Villa. Centro Universitario de la Costa, Colombia.
- Dra. Sonia Casillas Martín. Universidad de Salamanca, España.
- Dr. Marcos Cabezas González. Universidad de Salamanca.
- Dr. Raxiel Martínez Pedraza. Universidad Marta Abreu de Santa Clara, Cuba.
- Dra. María Jesús Caurcel Cara. Universidad de Granada, España.
- Dra. Carmen del Pilar Gallardo Montes. Universidad de Granada, España.
- Dra. Paula Peregrina Nievas. Investigadora postdoctoral de la Universidad de Granada, España.
- Dra. Nayibe Soraya Sanchez Leon. Instituto Tolimense de formación Técnica profesional ITFIP, Colombia.
- Dra. Dainury Vázquez Coll. Universidad Marta Abreu de Santa Clara, Cuba.
- Mg. Lara Checa Domene. Profesora en formación de la Universidad de Granada
- Lda. Ana Belén Pérez Pedregosa. Universidad de Granada, España.
- Ing. Alvaro José Feria Rodríguez. Instituto Tolimense de formación Técnica profesional ITFIP, Colombia
- Dr. Julio Ballesta Claver. Centro Universitario La Inmaculada. España
- Dr. Juan Jesús Mondéjar Rodríguez. Universidad de Matanzas, Cuba
- Dr. Bárbara Maricely Fierro Chong. Universidad de Matanzas, Cuba
- Dr. Karel Llopiz Guerra. Universidad Marta Abreu de las Villas, Cuba.
- Dr. Omer Cruz Caro. Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza UNTRM- Chachapoyas Perú
- Dr. Miguel Lizcano Sánchez. Universidad de Guadalajara México
- Ing. Juan Carlos Cardona Acosta. Universidad Interamericana Colombia
- Dr. Neil Edwin Arévalo Alcántara Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Perú.
- Dr. Santiago Sevilla Vallejo. Universidad de Salamanca España.
- Dra. Rosa Felicita Gonzáles Llontop. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Perú.
- Dr. Carlos Alberto Otero Gonzáles. Universidad Señor de Sipán Perú.
- Dr. Francisco Reluz Barturén. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Peru
- Dr. Carlos Medina. Universidad Señor de Sipán Peru
- Dr. Jairo Soto Molina. universidad de Zulia Venezuela
- Mg. Luisin Taboada Montaña. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Peru
- Dr. David Roberto Ricse Reyes. Universidad Nacional de Frontera - Peru
- Dra. Jesús Esperanza Lopez Cortez. Universidad Autonoma de Chiapas Mexico
- Dr. Netzahualcoyotl Mayek-Pérez. Centro de Biotecnología Genómica, Instituto Politécnico Nacional. Reynosa, México

- Dra. Laura Beatriz Vidal Turrubiates. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco Mexico.
- Dr. Querubín Fernández Quintana. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco-Mexico.
- Dr. José Adalith Zavala Ochoa. Rector de la Universidad UCIEP
- Dr. Mario Alberto Ramirez Gutiérrez. Universidad UCIEP
- Dr. Juan Gualberto Salazar Rosado. Universidad UCIEP
- Dr. Adrian González Méndez. Universidad de Ciencias Médicas Sancti Spiritus, Cuba.
- Dr. Raúl Ruíz Cecilia, Universidad de Granada, España.
- Mg. Yuliana Itzel Vásquez González, Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Coclé.
- Mg. Plácida Victoria, Universidad de Panamá, Extensión Universitaria de Aguadulce.
- Mg. Layda Querubín Núñez Bonilla, Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Veraguas.
- Mg. Aracelis González Johnson, Universidad de Panamá, Campus Central.
- Mg. Azel Lorenzo Velásquez, Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Veraguas.
- Mg. Ariel Anel Aguilar Ortega, Universidad de Panamá.
- Dr. Antero Alexander Cabrera Torres, Universidad Nacional de Frontera.
- Dra. Karen Watkins. Universidad de La Rioja. España.
- Mg. María Cruz López. Becario Fulbrighth de la Univeridad de Granada, España.

INDICE

Agradecimiento.....	08
Prólogo.....	09
Introducción.....	12
1.Bondades y amenazas de la aplicación de la Neurociencia a la Educación.....	14
2.La psicoespiritualidad providencial como impronta ética para la gestión social y financiera: Una aproximación al legado del Padre Arturo D’Onofrio”.....	26
3. La Vida como Noticia Urgente: Desafíos Éticos de los Medios y la Misión Humanista de Arturo D’Onofrio.....	43
4.La educación como medio terapéutico y transformador de la sociedad.....	56
5.Sistema de detracciones del IGV y la rentabilidad de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 - 2023.....	66
6.Las Desconocidas. Identidad, Narración y Educación. Aportaciones a la educación inclusiva en España y Brasil.....	80
7.. A escrita do trauma: literatura, testemunho e memória histórica na era das catástrofes sob a perspectiva de Seligmann-Silva.....	89
8. El cuerpo como primer lenguaje: Una mirada pedagógica del método TPR en la enseñanza del inglés.....	98
9.Revitalización del náhuat pipil y liderazgo transformacional: enfoque etnolingüístico en el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas.....	111
10.Del Biohacking al Reconnecting: La ciencia de la coherencia cuántica en la gobernanza de la salud integral.....	115
11. El profesorado en la era digital: competencia y brecha digital docente en Educación Infantil y Primaria. Una revisión sistemática (2021–2025).....	121
12. Ser investigador: retos y desafíos del trabajo colegiado y la conformacion de cuerpos académicos en México.	139
13.Salud mental y resiliencia en contextos de crisis y de incertidumbre: de la intervención psicológica a la práctica.....	150
14.Tratamiento del Cáncer Basocelular en Hospital 2º nivel en México.....	151
15. Transición de la educación media a la educación superior: análisis de la adaptación de estudiantes de primer semestre a nuevas dinámicas académicas y hábitos de estudio.....	154

16. Tecnología aplicada a la educación financiera infantil: implementación de bolsillos digitales para promover hábitos de ahorro en niños y niñas.	156
17. Plataforma Inteligente de Análisis Predictivo para la Gestión Académica y Apoyo Estudiantil en UNIESPINAL.	157
18. ...Educación STEM como estrategia de innovación pedagógica en contextos rurales: impacto en niños y niñas de El Espinal, Tolima.	159
19. Testing the Interface hypothesis: The L2 acquisition of locative inversion at the syntax-discourse interface.	161
20. Ethos, Pathos, and Logos in Bukele's L2 Discourse: A Corpus-Assisted Analysis of Linguistic Choices to enhance ESL Instruction	163
21. Gender-Neutral Language: A Systematic Review of Its Sociolinguistic Evolution in English and Spanish	165
22. The Knowledge Landscape of NNESTs' Register Pedagogy: Evidence from Scopus-Indexed Bibliometric Mapping	166
23. Lexical Ambiguity: Interpretation of Neologisms, Metaphors, and Polysemous Words by EFL Students	168
24. Voicing Patterns in English /s/ and /z/: An Acoustic Study of Mexican Spanish Learners.....	170
25. Estudio de viabilidad financiera para la creación de una guardería canina en la veterinaria el galpón en el Espinal Tolima.....	172
26. Análisis de la formación posgradual en el contador público del Espinal Tolima.....	173
27. Delito sexual con menor de catorce años: una revisión neurocientífica y jurídica.....	177
28. Universidades del Futuro: Diseñar el Aprendizaje con Inteligencia Artificial, Neuroeducación y Pensamiento Transformacional.....	179
29. Alimentos, planeta y propósito: una mirada a la sostenibilidad.....	180

Agradecimiento

El Comité Organizador del IV Congreso del Pensamiento Transformacional expresa su más profundo agradecimiento a las instituciones y personas que hicieron posible la realización de este importante encuentro académico y científico.

Extendemos un reconocimiento especial a la Universidad del Tolima, a la Universidad de Granada y a la Asociación Civil Científica Piensa Diferente, por su valioso respaldo institucional, su compromiso con la investigación y su permanente apoyo a la generación de espacios de reflexión, diálogo y construcción del conocimiento.

De igual manera, manifestamos nuestro sincero agradecimiento a todo el equipo organizador y el comité científico, cuyo esfuerzo, dedicación y trabajo colaborativo permitieron el éxito de este congreso. A los ponentes, por compartir generosamente sus conocimientos, experiencias y aportes científicos que enriquecen el pensamiento crítico y transformador.

Nuestro reconocimiento también a los moderadores, quienes con profesionalismo guiaron cada una de las sesiones académicas, y a todos los asistentes, investigadores, docentes y estudiantes, cuya participación activa fortaleció el intercambio de ideas y la construcción colectiva de nuevas perspectivas para la transformación social.

A todos ustedes, muchas gracias por contribuir a consolidar este espacio académico internacional que promueve el pensamiento crítico, la innovación y el compromiso con el desarrollo de nuestras sociedades.

Comité Organizador

IV Congreso del Pensamiento Transformacional

Prólogo

La presente obra colectiva, publicada por la Asociación Civil Científica Piensa Diferente en el marco editorial de la *Revista Pensamiento Transformacional*, constituye un testimonio intelectual del IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE PENSAMIENTO TRANSFORMACIONAL: un espacio de convergencia académica donde la ciencia, la ética, la educación, la espiritualidad y la lingüística dialogan para responder a los desafíos estructurales de nuestro tiempo.

Este volumen no es una mera compilación de ponencias. Es un mapa epistémico de Iberoamérica en tránsito. Un territorio que se interroga, que problematiza sus fracturas históricas y que, desde la rigurosidad científica, se atreve a imaginar nuevos horizontes civilizatorios. Aquí confluyen investigaciones sobre neuroeducación y sus riesgos epistemológicos; modelos de gestión ética basados en la austeridad providencial; pedagogías inclusivas; memoria histórica; revitalización etnolingüística intercultural; análisis discursivos; estudios de adquisición de segundas lenguas; salud mental en contextos de incertidumbre; y propuestas de evaluación transformadora.

El pensamiento transformacional, lejos de constituirse en un eslogan, emerge en estas páginas como una categoría analítica y operativa. Supone una reconfiguración de la mentalidad individual, institucional y colectiva orientada hacia la sostenibilidad ética, la innovación con sentido humano y la justicia cognitiva. Transformar no es alterar superficialmente; es intervenir en las matrices culturales que configuran nuestras prácticas educativas, financieras, comunicativas y sociales.

En 2026, Iberoamérica enfrenta desafíos complejos y simultáneos:

- La aceleración tecnológica y la necesidad de una alfabetización crítica frente a la inteligencia artificial y la desinformación.
- El incremento de crisis emocionales y la urgencia de integrar salud mental y educación.
- La persistencia de desigualdades estructurales que exigen modelos económicos solidarios y sostenibles.
- La amenaza a las lenguas y memorias originarias, cuya revitalización es un acto de justicia histórica.
- La expansión de pseudociencias y neuro mitos que demandan mayor rigor epistemológico en la formación docente.

Las contribuciones aquí reunidas abordan estos retos desde enfoques innovadores: la neuroeducación crítica que distingue ciencia de ficción; la evaluación auténtica como empoderamiento; la psico espiritualidad providencial como ética de gestión; el liderazgo transformacional aplicado a la revitalización lingüística; la pedagogía inclusiva como narrativa de dignidad; el análisis lingüístico asistido por corpus para fortalecer la enseñanza; y la investigación bibliométrica como cartografía del conocimiento global. En este sentido, la obra articula tres ejes estructurales que definen el espíritu del Congreso:

1. Rigor científico y vigilancia epistemológica.

Se evidencia la necesidad de distinguir hallazgos validados de simplificaciones mediáticas. El pensamiento transformacional exige profundidad metodológica y responsabilidad académica.

Humanismo aplicado.

2. La transformación auténtica no puede prescindir de la centralidad de la persona, de su dignidad y de su contexto cultural. Educación, economía y lenguaje aparecen aquí como dimensiones inseparables de la construcción del bien común.

3. Innovación con sentido ético.

No toda innovación transforma; solo aquella que integra justicia, sostenibilidad y corresponsabilidad logra impacto duradero.

Este libro se inscribe, por tanto, en una tradición iberoamericana que entiende la ciencia como servicio y la investigación como acto de compromiso social. Cada capítulo constituye una pieza de un entramado mayor: la construcción de una mentalidad capaz de trascender el reduccionismo tecnocrático y el dogmatismo ideológico.

Hay en estas páginas un tono académico, pero también una vibración ética. Una conciencia de que la educación no es únicamente transmisión de contenidos, sino configuración de futuro. Que la gestión financiera puede ser instrumento de justicia. Que el lenguaje moldea realidades. Que la memoria histórica sana traumas colectivos. Que la evaluación puede liberar o bloquear. Que el cerebro aprende mejor cuando se le respeta. Que las comunidades florecen cuando se les devuelve su voz.

El IV Congreso Iberoamericano de Pensamiento Transformacional se proyecta, así como un laboratorio de ideas para el siglo XXI: un espacio donde convergen la investigación empírica, la reflexión filosófica y la praxis social.

Si algo une a los autores aquí reunidos es la convicción de que la transformación comienza en la mentalidad, se consolida en la práctica y se perpetúa en la cultura.

Que este prólogo no sea solo una antesala, sino una invitación.

A leer con espíritu crítico.

A investigar con honestidad.

A gestionar con ética.

A educar con conciencia.

Y, sobre todo, a transformar con responsabilidad histórica.

Morena Guadalupe Magaña

PhD

Correo: morena.magana@utec.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9033-1134>

Introducción

El conocimiento contemporáneo se caracteriza por una creciente necesidad de diálogo entre disciplinas, enfoques y tradiciones intelectuales. En un contexto global marcado por profundas transformaciones sociales, tecnológicas, educativas y culturales, las ciencias humanas y sociales se ven interpeladas a repensar sus marcos interpretativos y a generar propuestas capaces de contribuir a la comprensión y transformación de la realidad. En este escenario, la investigación académica no solo se limita a describir fenómenos, sino que asume un papel activo en la construcción de nuevas perspectivas que orienten el desarrollo social, educativo y cultural de las sociedades.

La presente obra colectiva se inscribe precisamente en este horizonte de reflexión interdisciplinar. Reúne un conjunto de investigaciones que, desde diferentes campos del saber, convergen en una preocupación común: analizar los desafíos contemporáneos y explorar caminos de transformación desde el conocimiento científico, el pensamiento crítico y el compromiso con el bien común. En este sentido, el libro se configura como un espacio de encuentro entre distintas miradas que dialogan en torno a cuestiones centrales de nuestro tiempo, tales como la educación, la ética, el lenguaje, la cultura, la inclusión social y la construcción de ciudadanía en contextos complejos.

Uno de los ejes vertebradores de la obra se sitúa en el ámbito educativo, entendido no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como una práctica social profundamente vinculada con el desarrollo humano, la justicia social y la construcción de sociedades más equitativas. En este marco, algunos capítulos abordan las aportaciones de la neurociencia y la neuroeducación al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reflexionando sobre sus potencialidades para enriquecer la práctica pedagógica y, al mismo tiempo, alertando sobre los riesgos derivados de interpretaciones simplificadas o de la difusión de neuromitos en el ámbito educativo.

Junto a estas perspectivas, el libro incorpora reflexiones sobre la dimensión ética y espiritual de la acción social, destacando experiencias y modelos de liderazgo que articulan valores humanos, responsabilidad social y compromiso con las comunidades más vulnerables. Estas contribuciones invitan a reconsiderar el papel de la ética, la solidaridad y la espiritualidad como elementos que pueden orientar prácticas de gestión social, educativa y comunitaria con un fuerte sentido humanista.

Otro conjunto de trabajos se centra en las dinámicas lingüísticas y comunicativas en contextos contemporáneos, explorando fenómenos relacionados con la enseñanza de lenguas, la sociolingüística, el análisis del discurso y los procesos de adquisición lingüística. Desde estas perspectivas, el lenguaje se presenta no solo como un instrumento de comunicación, sino también como un espacio donde se construyen identidades, se negocian significados y se articulan relaciones de poder dentro de las sociedades.

El volumen incorpora investigaciones vinculadas con la memoria histórica, la literatura, la revitalización de lenguas y la preservación del patrimonio cultural, subrayando la importancia de reconocer la diversidad cultural y lingüística como un valor fundamental para el desarrollo humano. En un mundo cada vez más interconectado, pero también marcado por procesos de homogeneización cultural, estas reflexiones adquieren una relevancia particular al destacar la necesidad de proteger y revitalizar las identidades culturales y lingüísticas de las comunidades.

Algunas contribuciones abordan problemáticas relacionadas con la salud mental, la resiliencia y el bienestar en contextos de incertidumbre, poniendo de relieve la

importancia de desarrollar estrategias que permitan fortalecer las capacidades individuales y colectivas para afrontar los desafíos de sociedades en constante cambio.

La diversidad temática que caracteriza este libro no constituye una simple yuxtaposición de estudios independientes. Por el contrario, refleja la convicción de que los problemas contemporáneos requieren aproximaciones complejas y multidimensionales, capaces de integrar distintas perspectivas de análisis. En este sentido, el volumen propone una mirada transversal que conecta educación, cultura, lenguaje, ética y sociedad, evidenciando cómo estos ámbitos se encuentran profundamente interrelacionados.

Desde esta perspectiva, la obra se orienta hacia la construcción de un pensamiento transformacional, entendido como una forma de reflexión crítica que busca no solo interpretar el mundo, sino también contribuir a su transformación mediante el conocimiento, la educación y el compromiso social. Así, cada capítulo aporta elementos que enriquecen el debate académico y abren nuevas posibilidades para la investigación futura.

Finalmente, este libro pretende constituirse en un aporte significativo para investigadores, docentes, estudiantes y profesionales interesados en comprender las complejidades del mundo contemporáneo desde una perspectiva interdisciplinar. Al reunir voces provenientes de distintos contextos y tradiciones académicas, el volumen invita al lector a participar en un diálogo intelectual que trasciende fronteras disciplinarias y geográficas, reafirmando el papel del conocimiento como herramienta fundamental para la construcción de sociedades más justas, inclusivas y humanas.

En un tiempo que exige comprender la complejidad del mundo, el conocimiento solo adquiere pleno sentido cuando es capaz de conectar saberes, cuestionar certezas y abrir caminos para pensar y construir un futuro más humano.

Carlos Hervás-Gómez
hervas@us.es

Bondades y amenazas de la aplicación de la Neurociencia a la Educación

Antonio Rodríguez Fuentes¹

arfuelle@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-8036-9902>

Universidad de Granada, Granada, España.

María del Carmen Medina Durán²

mdcmedinaduran@correo.ugr.es

<https://orcid.org/0009-0003-6932-1371>

Universidad de Granada, Granada, España.

RESUMEN

Atendiendo a los últimos avances en el campo de la Neurociencia y la consolidación de ellos en la rama de la Neuroeducación, se pretende poner en valor los mismos y su impacto en el enriquecimiento de la Educación y de sus prácticas. Es decir, exaltar la necesidad de la disciplina de la Neuroeducación y, por tanto, de la formación inicial y permanente para el desarrollo de la competencia en docentes en formación y en ejercicio. De lo contrario, se hace necesaria la inclusión de la figura del neuroeducador en los centros educativos, lo que parece innecesario con la inclusión de la Neuroeducación en la formación docente. Pero, también, además de la Neuroeducación, cabe advertir de los riesgos que han aparecido y siguen apareciendo sobre los mitos sobre el cerebro que se han colado entre el colectivo docente, conocidos como neuromitos; y que también pueden impactar en la Educación y sus prácticas, pero esta vez de manera contraproducente. Cabe adicionar que estos neuromitos están tan arraigados que se ha mostrado que no se reducen *per se* con la formación neuroeducativa, sino que requieren un tratamiento particular, mediante un Aprendizaje Basado en Errores, que conduzcan a los neurohallazgos científicos. Se presentan algunas herramientas virtuales de uso libre y gratuito para contribuir a los loables propósitos anteriores.

Palabras Claves: Neurociencia, Neuroeducación, neuromitos, formación.

1. Introducción

La Educación es una disciplina indiscutiblemente autónoma, pero, a su vez, se nutre de otras ciencias. Así se ha concebido tradicionalmente, y así se ha consolidado en la actualidad. Desde finales del siglo pasado, aunque su impacto más generalizado se ha plasmado en este siglo, ha emergido con gran fuerza e impacto en el terreno educativo la disciplina de la Neurociencia. Y es que, desde finales del siglo pasado y desde entonces cada vez más, la Neurociencia ha cobrado gran valor en el tablero científico, y también social. Así ha impactado, para su enriquecimiento, en otros campos del conocimiento, generando la Neurocomunicación, Neurolingüística, Neuroeconomía, Neuroventas, Neuromarketing, Neuropsicología, Neuroaprendizaje, etc. Y entre las anteriores, ha destacado la Neuroeducación. En aras a la realidad, cabe indicar que, si bien no se cuestiona su pertinencia como enriquecimiento para la propia Educación, sino justamente lo contrario, no se ha concretado ni generalizado aun todo lo que debe hacerse en las prácticas educativas ni en los planes de formación docente.

Se ha postulado, así, la Neuroeducación como la convergencia de varias disciplinas, a saber, la Neurociencia, que ya en sí misma ha sido concebida como un conjunto de ciencias ocupadas al estudio del cerebro, la Psicología del aprendizaje o Neuroaprendizaje y la Educación. Sin menoscabo de la convergencia anterior, particularmente prefiero concebirla como el enriquecimiento de la Educación como consecuencia de la aplicación e impacto de las anteriores en el fenómeno objeto de estudio propio en esta. Es decir, y para detallar el enfoque (lo cual me parece sumamente trascendente), como una nueva alimentación necesaria para la Educación (de la Neurociencia y el Neuroaprendizaje) y no como una nueva disciplina convergente o híbrida. De esta manera, son los propios docentes los que han de transformarse en neuroeducadores y no debe ser una nueva figura externa al aula y, aun menos, a los centros docentes. Y en este escenario, cabe añadir que, desde la incipiente Neuroeducación, han aparecido también concreciones de ella, como la neuropedagogía, neurodidáctica, neuroenseñanza, neurometodología, con los matices propios de cada una de ellas: pedagogía, didáctica, enseñanza, metodología,

Dicho lo anterior, en el discurso que sigue a continuación, se presentan algunas ventajas y conveniencias del impacto de las Neurociencias y la Psicología aplicadas a la Educación, las cuales ha sido estructuradas de acuerdo con el momento en el que contribuyen al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje: antes, durante y después del acto en que se produce la enseñanza como hecho mensurable en el aula. Finalmente, también se advierte igualmente, en esta ocasión, de los despropósitos y amenazas que se han venido colando en los esquemas cognoscitivos docentes en forma de neuromitos o mitos sobre el desarrollo, funcionamiento y ejecución del cerebro, en general, y para el aprendizaje, en particular. En el discurso que sigue se ha ilustrado lo anterior con 5 ejemplos para cada caso.

2. Bondades de la Neurociencia aplicada a la Educación

El punto de partida de este apartado es que la Neuroeducación realmente supone un enriquecimiento para la Educación. Para ello, se concibe la enseñanza-aprendizaje como un proceso y no como un acto puntual. Un proceso que empieza antes de la materialización de la enseñanza en el aula o enseñanza mensurable y que culmina mucho después de ella. Es decir, que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de una predisposición adecuada previa, tanto del alumnado como del profesorado, y de una continuación posterior. Luego, sin dudarlo, se trata de un proceso y no de un acto.

2.1. Predisposición para la enseñanza-aprendizaje

Lo que acontece antes de enfrentarse al momento en que el docente interactúa (mediante su enseñanza) con el discente (para procurar la construcción propia del aprendizaje) resulta fundamental para que todo ello: enseñanza y aprendizaje, se produzca con éxito. Ello tiene que ver con factores externos, como la sociedad, la familia, la escuela y los hábitos, sobradamente conocidos, que predeterminan una actitud más o menos propicia para el aprendizaje; pero, también, con otros intrínsecos, que determinan las condiciones cerebrales adecuadas. En suma, estas dimensiones tienen que ver con el “querer” y “poder” aprender, y entre ellas destacan las siguientes:

1. **Nutrición:** La neurociencia ha demostrado que cuando la microbiota está equilibrada se favorece la producción de neurotransmisores, como la serotonina, relacionada con el bienestar, el sueño y la motivación. Se estima que alrededor del 90% de la serotonina del organismo se produce en el intestino, de modo que un “intestino sano” crea mejores condiciones biológicas para la calma, la regulación emocional y el aprendizaje sostenido. Luego, el intestino no es solo un órgano digestivo, sino un auténtico “segundo cerebro”, con millones de neuronas que se comunican de manera constante con el sistema nervioso mediante el nervio vago. Esta comunicación bidireccional, conocida como eje intestino-cerebro, influye en el estado de ánimo, la motivación, la atención, la memoria y, en definitiva, la capacidad de aprender. De ahí la importancia de una alimentación saludable variada y equilibrada: frutas, verduras, cereales integrales, legumbres, frutos secos, pescado azul, aguacate, aceite de oliva, alimentos fermentados como yogur natural, kéfir o ciertos quesos curados, etc. Igualmente, el consumo de otros productos no recomendados (no saludables) puede resultar contraproducente para el potencial de aprendizaje.
2. **Hidratación:** el consumo de agua a lo largo del día proporciona una hidratación adecuada al cerebro, con consecuencias más que probadas en la mejora la atención y disminuye la sensación de cansancio. No debe suponer una obsesión por una cantidad determinada, porque ello dependerá de múltiples factores externos, como el clima exterior y la temperatura interior, o internos, como la actividad física o exigencia cognitiva realizada. Y no debe ser sustituida el agua por otros líquidos como bebidas azucaradas, isotónicas, café o cualquier otro que puede tener efectos contrarios a los deseados, al anterior.
3. **Actividad física:** no se trata sólo de actividad física, deporte, clases de Educación Física, sino de evitar períodos prolongados de inactividad, para incrementar el riesgo sanguíneo y dotar de más oxígeno y nutrientes a las neuronas. Ello tiene efectos positivos sobre la salud cerebral, favorece la atención, el enfoque, la plasticidad cerebral y la memoria, dado que fortalece y crea las conexiones entre neuronas (por la producción de neurotróficos), incluso el nacimiento de nuevas neuronas (especialmente en zonas como el hipocampo). Además, por las endorfinas, serotonina y dopamina segregadas aumenta el bienestar emocional, también necesario para aprender (motivación, placer, refuerzo), a la vez que reduce los niveles de cortisol (la hormona del estrés). Por tanto, es un regalo para el cerebro y un motor para el aprendizaje.
4. **Conocimientos previos.** Partir de lo que cada alumno/a ya sabe supone, cerebralmente, integrar los nuevos contenidos y competencias en la red cognoscitiva y competencial y, por tanto, neuronal y de conexiones del alumnado, reforzándose, recubriéndose de más mielina. De tal suerte, que tanto lo nuevo como lo anterior se benefician: uno de la interiorización y la memorización y otro del recuerdo y la recuperación de la información.
5. **Respiración o control remoto del SNC,** valiosa herramienta para el funcionamiento cerebral. Desde la Neurociencia, se ha probado las ventajas de la respiración consciente, nasal (no bucal), lenta y profunda para afinar el grado de activación y preparar al cerebro para unas mejores condiciones en el aprendizaje: atención sostenida, memoria, relajación y la regulación emocional, al activar el sistema nervioso parasimpático para la estabilidad y reducir el cortisol (hormona del estrés). Al contrario, una respiración agitada y superficial es interpretada como un estado de amenaza o urgencia, avivando respuestas de estrés que obstaculizan la concentración y la calma mental. Ello puede incorporarse,

destinando 1 o 2 minutos previo al comienzo de la clase, sesión de estudio autónomo o tareas rigurosas. O, tras un conflicto, prestar atención a la respiración y prolongar de manera progresiva la exhalación beneficiando la disminución de activación excesiva y preparando al cerebro para el aprendizaje. Una norma básica consiste en inspirar contando 3 o 4 segundos y exhalar durante el doble de tiempo, beneficiando así una actitud de calma atenta. De la misma manera, recurrir a unas pocas respiraciones lentas después de una situación de tensión puede favorecer una recuperación veloz del equilibrio emocional.

2.2. Momento mensurable de enseñanza-aprendizaje en el aula

En el aula no siempre existen las condiciones óptimas para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. Se ha resaltado el impacto del clima del aula en el aprendizaje. También impacta notablemente las condiciones cerebrales de los aprendientes. Entre estas últimas cabe resaltar algunas como las siguientes:

1. Participación cuanto más activa mejor, con métodos como aprendizaje basado en problemas o con gamificación. La participación conductual, cognitiva y emocional propia una mejora de la atención y la memoria, y las funciones ejecutivas, estimulando la neuroplasticidad y transferencia del conocimiento. Perspectivas constructivistas y socioculturales perciben al aprendizaje como construcción derivada de la interacción y experiencias.
2. Relaciones y trabajo en grupos en entorno seguro del aula, como el aprendizaje cooperativo. Las relaciones humanas son necesarias para el cerebro, y mejoran la atención, implicación y capacidad de aprendizaje, al activar circuitos asociados a la recompensa y al vínculo, fomentando la liberación de oxitocina (hormona encargada de la confianza, cooperación y la sensación de seguridad, así como disminuir el estrés). El acompañamiento, la aceptación y el sentirse escuchados hacen que el sistema nervioso se mantenga en equilibrio, facilitando así el funcionamiento cognitivo y la regulación emocional, siendo tal apoyo social el “amortiguador” del estrés. Sentirse pertenecientes al grupo y reconocidos, así como compartir experiencias activan las redes cerebrales vinculadas con la motivación, crucial para sostener el esfuerzo, la curiosidad por aprender, la participación (sin miedo al error), la actitud favorable hacia los retos académicos. Por el contrario, el aislamiento social, soledad o conflictos relacionales sostenidos a lo largo del tiempo crean una activación prolongada del sistema de alerta, que incrementan los niveles de cortisol, perjudicando la memoria, atención y regulación emocional. El estrés social crónico se relaciona con mayor riesgo de ansiedad, bajo estado de ánimo y menor flexibilidad cognitiva, obstaculizando tanto el aprendizaje como el bienestar psicológico.
3. Postura, gestos y relajación. El cuerpo no es un soporte del cerebro, sino una gran fuente de información y comunicación bidireccional para él (como el estado del organismo, bienestar/malestar, seguridad/inseguridad...). Mediante el sentido propioceptivo, el cerebro recibe continuamente señales acerca de la posición, el movimiento y la tensión directa en el estado emocional, la atención y procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Una postura encorvada, como hombros caídos y cabeza inclinada hacia abajo, envía señales al cerebro de alerta, inseguridad o malestar, lo que facilita la liberación de hormonas del estrés, tales como el cortisol. Sin embargo, una postura erguida, abierta y estable se

relaciona con una amplia activación en la atención, sensación de control y mejor regulación emocional. Igual ocurre con los gestos faciales y corporales; por ejemplo, fruncir el ceño, tensar el cuerpo o mantener una expresión rígida activan circuitos cerebrales asociados a preocupaciones o amenazas. No obstante, mantener gestos abiertos, relajados o una expresión facial amable puede facilitar que los estados emocionales sean positivos. Este principio explica por qué ciertas intervenciones corporales, así como: movimientos conscientes, cambios de postura o sonreír, hacen que se transforme el estado emocional y cognitivo, influyendo en la activación cerebral. Y es que varios estudios con propuestas neuroeducativas indican que hay 7 sentidos en total: el oído, gusto, olfato, tacto, vista, y otros dos sentidos internos claves para la funcionalidad del cerebro como son: la “propiocepción” y la “interocepción”. La propiocepción consiste en informar al cerebro sobre la postura y el movimiento corporal, mientras que la interocepción se encarga de transmitir señales internas vinculadas con el estado fisiológico y emocional del cuerpo. Ambos sentidos posibilitan al cerebro anticipar estados emocionales y ajustar la respuesta cognitiva incluso antes de que intervenga el pensamiento consciente.

4. Metodologías activas y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La Neuroeducación apuesta por aquellos métodos que demandan mayor nivel de actividad del alumnado. Existen métodos activos suficientemente testados, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en Retos (ABR) o en problemas y Conflictos (ABC). Cabe añadir otros métodos activos alternativos como aprendizaje basado en cuentos, en anécdotas, en errores, etc. Aumentan la participación, la implicación y motivación del alumnado, con consecuencias probadas en la calidad del aprendizaje. El DUA ha emergido desde finales del siglo pasado como una transmetodología apropiada y sustentada en la Neuroeducación, aunque su aparición normativa se ha retrasado hasta ahora y su aplicación está pendiente en las aulas. Pretende la aplicación de directrices y pautas a cualquier método activo de los anteriores o incluso a cualquier método tradicional. Sus principios rectores son tres, que parten de proporcionar distintas medidas: para la implicación (implicando redes cerebrales afectivas, motivaciones y de compromiso), para la representación (implicando redes cerebrales de reconocimiento), y para la acción y expresión (implicando redes estratégicas de procesamiento y recuperación de información).
5. Valor de las emociones, expectativas y las buenas palabras. Se trata de propuestas muy favorables. El efecto Pigmalión muestra que creer en el alumno es capacitarlo. Como dijera Henri Ford: “tanto si crees que puedes como si crees que no puedes, estás en lo cierto”. Acompañar esto con sesiones de Coaching o focalizar objetivos y caminos para su consecución y de Mindfulness o atención plena contribuyen a incrementar posibilidades de éxito. Y todo ello rodeado de un lenguaje positivo, de confianza, de seguridad, que se ha denominado Programación Neurolingüística (PNL). Desde la Neurología se ha probado como una palabra adecuada en Medicina puede incluso eliminar el dolor: cuando una persona espera alivio, su cerebro libera endorfinas, dopamina y otros analgésicos naturales. Es el efecto nocebo que funciona a la par que el placebo. Así lo ha probado el Dr. Fabrizio Benedetti en pacientes. Lo contrario también ocurre, una palabra inoportuna produce dolor.

2.3. Continuación de la enseñanza-aprendizaje

El aprendizaje requiere maduración en el cerebro, de lo contrario, se convierte en mera información y no en conocimiento. Ello aumenta el valor del estudio y repasos posteriores al momento de enfrentarse por primera vez en el aula o fuera de ella a la simulación de conocimientos. Se resalta, en esta ocasión, los siguientes factores:

1. Escritura manual. La escritura manuscrita activa zonas cerebrales con mayor implicación que a través de ordenador. Luego, hacer un resumen en papel, un trabajo escrito o un gráfico a mano, aunque no quedé tan perfecto como hacerlo con algún programa informático, puede resultar de mayor rentabilidad cognitiva. O al menos, hacerlo primero a mano y luego digitalizarlo, de tal suerte que además se reflexione en un segundo momento para mejorarlo. Combinar el uso de tecnologías, que hoy parece irrenunciable, con la lectura y escritura en papel. Los procesos cognitivos implicados en la lectura en papel y su manipulación y personalización de su estudio (subrayado, restado, etc.) y de la escritura (esquemas, resúmenes, etc.) se han evidenciado superiores a los realizados a través de las tecnologías. Además, implica más las posturas y movimientos más adecuados, que se han manifestado también de impacto positivo para el aprendizaje. Frente al 5% de efectividad del aprendizaje cuando se escucha (ej.: en una conferencia), el 10% mediante la lectura (ej.: manual de asignatura), el 20% del material audiovisual (ej. visualizar y escuchar vídeo), la efectividad del aprendizaje mediante la escritura (ej.: crear una definición o resumen) es del 70%. Solo superado por practicar haciendo (75%), o simulando para resolver un caso real o práctico (85%) o enseñando a otros (90%) (National Training Laboratories Institute).
2. Regulación emocional: desarrollada tras una adecuada inteligencia emocional, para hacer de la exigencia y el estrés un desafío y reto motivante, que active la atención, la memoria y el placer por lo aprendizaje. De lo contrario, la ansiedad, estrés, presión y castigo, indicadores que aparecen con frecuencia en contextos educativos (clases, estudio, exámenes, exposiciones, extraescolares) impactan negativamente en la atención, memoria y regulación emocional. La amígdala, estructura cerebral activada ante el peligro y la amenaza, se pone en funcionamiento incrementando la frecuencia cardíaca, acelerando la respiración y liberando hormonas como el cortisol. Si la activación persiste y se mantiene en el tiempo pasa a ser “ansiedad sostenida” y atenúa la funcionalidad del hipocampo, crucial para aprender y recordar. La Neurociencia distingue entre “eustrés” y “distrés”. El eustrés se trata del estrés positivo, aquel que surge cuando hay un reto, novedad o exigencia momentánea que hace activar al cerebro de forma óptima, para mantenernos en alerta, motivados y bien dispuestos para el aprendizaje y la adaptación. Sin embargo, el distrés es el estrés excesivo y negativo que se prolonga en el tiempo, sin sensación de control ni final definido, pasando factura a nuestro cerebro y bienestar emocional, con repercusiones en el aprendizaje. La ansiedad no es un enemigo, sino que hay que verlo como una señal que nuestro cerebro nos manda para que lo escuchemos.
3. Descansos frecuentes y activos. Es sabido que la atención decae tras un corto periodo de tiempo, y que una actividad física y unos determinados gestos y movimientos la activan. Luego con fundamento en lo anterior quedan justificados los descansos activos, convirtiéndose en parte implicada del aprendizaje; incluso, está emergiendo el movimiento de “educar en movimiento” (Guillen et al., 2025). Introducir pausas activas, cambios corporales, estiramientos suaves o movimientos conscientes ayuda a que la regulación emocional del sistema nervioso resulte más adaptativa y mejore la disposición

para aprender. De tal suerte, que el cuerpo se transforma en un partidario para graduar el estrés relacional y emocional. Con tan sólo acciones físicas aparentemente pequeñas pueden facilitar el traspaso de señales de calma al cerebro: estiramiento de manos y dedos para soltar tensión acumulada, levantarse y mover el cuello, espalda y piernas, relajar la vista mirando a lo lejos, cerrar los ojos durante unos segundos o hidratarse correctamente. Estos simples gestos ayudan a disminuir la activación excesiva y benefician una amplia sensación de bienestar, concretamente en situaciones de sobrecarga social o académica. Lo contrario, es cierto, también: posturas inadecuadas o ausencia de movimiento pueden crear señales corporales que el cerebro interpreta como estrés o agotamiento, perjudicando la atención y a su vez el aprendizaje.

4. Sueño: es un proceso activo y necesario que el cerebro requiere para reorganizar, limpiar, reparar y preparar para continuar aprendiendo, para mantenerlo curioso, ágil y vivo. Por cierto, también sirve para el cuerpo: regenera músculos, equilibra hormonas, fortalece el sistema inmunológico, reduce inflamaciones, repara daños. Rejuvenece cuerpo y cerebro y es una medicina natural. En el sueño profundo y en el REM, el cerebro está muy activo, consolida muchos recuerdos, integra varias experiencias emocionales, fortalece conexiones entre neuronas y participa en la eliminación de residuos y toxinas que se han acumulado a lo largo del día. Como si, cada mañana, el cerebro tuviera una oportunidad de renacer: más despejado, más preparado para regular emociones y más listo para aprender. Es fundamental para consolidar la memoria, “ordenar” información, integrar nuevos conocimientos y regular mejor las respuestas emocionales, además de la recuperación fisiológica y bienestar psicológico (Pascual-Leone, 2023). Lo contrario, puede traducirse en dificultades para sostener la atención, mayor irritabilidad, peor toma de decisiones y, a largo plazo, en un mayor riesgo de problemas neurológicos y emocionales, y, finalmente, enfermedades cerebrales, cardiovasculares, daños renales, diabetes, obesidad y muerte prematura. ¡Ojo!, porque el cerebro se acostumbra a funcionar con sueño insuficiente, pero esa adaptación tiene un precio: cada vez rinde un poco menos. Desde el contexto escolar y familiar se ha de incitar hábitos para conciliar el sueño de calidad: a) rutinas y horarios de sueño relativamente estables, respetando los ritmos biológicos y circadianos; b) ambiente tranquilo, sin luz ni ruido, que dé lugar al sueño. La luz indica al cerebro que ha de activarse mientras que la oscuridad indica que le toca dormir para reparar; c) deporte o actividad física durante el día, en horario no cercano a la hora destinada para el sueño. Paralelamente evitar: a) estrés y ruido mental que confunde al sistema nervioso y distorsiona el sueño y la calidad del mismo. Anotar las tareas que preocupan y pendientes en un papel antes de ir a dormir, para que el cerebro sepa que están controladas; b) pantallas al menos en la última hora antes de dormir, para no activar en exceso el cerebro y sí aumentar la melatonina de manera natural que induce el sueño, además de ser antioxidante y antienvjecimiento; c) evitar cenas muy copiosas o tardías, así como el consumo de cafeína y bebidas energéticas a última hora del día.
5. Evaluación auténtica u orientada al aprendizaje y no exclusivamente a la calificación (gallego y Rodríguez, 2017): la evaluación puede transformar al estudiante hasta llegar a ponerlo en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y de empoderarse en su proceso de construcción de conocimientos y el desarrollo de sus competencias (Rodríguez et al., 2023). Complementar la adecuada heteroevaluación con la autoevaluación activa zonas cerebrales

cognitivas realmente, a diferencia de la evaluación externa y final que solo activa zonas emocionales y de autoconcepto en forma de bloqueadores del aprendizaje férreo. Añadir coevaluaciones a la ecuación anterior mejora sustantivamente el progreso del alumno y su desarrollo cerebral. Si además se introduce la evaluación competencial se propicia la funcionalidad del conocimiento contribuyendo a un aprendizaje realmente significativo que modifica la anatomía y funcionalidad cerebral, debido a la plasticidad cerebral o neuroplasticidad. Lo contrario, una evaluación inadecuada centrada en premios o castigos, aprobar o suspender, promocionar o repetir, puede llegar a producir bloqueos, desmotivación y distanciamiento, según la Neurociencia, sobre todo el de niños y adolescentes, conducentes al abandono, a la procrastinación o al fracaso, y de prorrogarse a indefensión adquirida o aprendida y falta de autoestima.

3. Amenazas derivadas de la Pseudoneurociencia

La precipitación de la aplicación de la Neurociencia junto a la falta de comunicación entre neurocientíficos y docentes y la desinformación y falta de formación de estos ha sido el caldo de cultivo de la emergencia y propagación de errores, malas interpretaciones e imprecisiones sobre el cerebro, su crecimiento madurativo, su funcionalidad y ejecución y sobre todo lo anterior aplicado al aprendizaje y enseñanza. Han sido denominados “neuromitos” y advertidos por la OCDE desde principios de este siglo (OCDE, 2002; 2007) así como por investigadores, desde finales del siglo pasado en adelante (Bruer, 1997; Crockard, 1996), como verdaderas amenazas para el buen empleo de los hallazgos de la Neurociencia o neurohallazgos. Siguiendo el hilo del discurso anterior, se ilustran 5 neuromitos reconocidos:

1. Periodos críticos para aprender, especialmente de 0 a 6 años, que ha dado lugar el dicho de que “loro viejo no aprende a hablar”, lo que se ha plasmado mucho en otros neuromitos como el empleo diferente de las tecnologías por los jóvenes supuestamente de manera fácil y erudita (en tanto que supuestos “nativos digitales”) frente al costoso e inexperto uso por los mayores (supuestos “inmigrantes digitales”). En realidad, más que periodos críticos se trataba de ventanas de oportunidad para realizar ciertos aprendizajes que de no completarse podrán perfectamente desarrollarse con posterioridad. El ejemplo más científico surgió de manos de Tolstoi, quien para desmotar tal mito aprendió a montar en bicicleta a la edad de 67 años. Lo cierto es que, recurriendo a dichos más certeros, “nunca es tarde para aprender”, o que “el cerebro no deja de aprender porque se hace viejo, sino que se hace viejo porque deja de aprender”, que resalta la evidencia científica de que las neuronas mueren y no dejan de nacer en la edad adulta vejez, sino cuando no se estimulan con nuevos aprendizajes.
2. Como alegato al esfuerzo y la disciplina e, incluso, algo de sufrimiento tolerado que supone aprender se ha dicho que “la letra con sangre entra”. La Neurociencia detectó la necesidad de una implicación absoluta del aprendiente en su propio proceso de aprendizaje, pero tal implicación puede y debe resultar agradable y placentera, por ejemplo, a modo de juego que evite la disciplina férrea y el esfuerzo desmesurado. Y más que sobreesfuerzo se ha evidenciado la necesidad de alcanzar la madurez cognitiva, despertar la curiosidad pertinente y seguir el camino pedagógico-didáctico para completar la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades y competencias.

3. “Solo usamos una pequeña parte de nuestro cerebro” o “el poder de la mente está por descubrir”. Esto responde al neuromito que incluso le ha puesto cantidad al supuesto aprovechamiento del cerebro: “solo usamos el 10” de nuestro cerebro”. Se trata de uno de los neuromitos tradicionales que se ha venido reproduciendo con mayor profusión. Si bien puede resultar cierto que ciertos entrenamientos pueden optimizar el funcionamiento y ejecución cerebral, no es menos cierto que en actividades complejas usamos una notable cantidad de recursos cognitivos y metacognitivos de alto nivel. Las modernas técnicas de neuroimagen han probado que cuando una persona enfrenta una tarea ardua e incluso habitual, como la lectura o la escritura, se activan diferentes zonas cerebrales y, además, de manera interconectada. Una activación que se pueden medir porque desprende calor. Lo cierto es que las zonas activadas superan con creces el 10% de la superficie cerebral. Tal refutación del neuromito hace que hoy día ningún neurocientífico acepte su postulado, a pesar de que sigue siendo común su reproducción y apego entre los profanos a la neurociencia.
4. “A los 21 días de repetición conductual se crea hábito”, lo cual sencillamente no tiene respaldo científico sólido y no puede generalizarse a todas las personas, dada la neurodiversidad arriba aludida, ni a todas las conductas, debido a la diferente complejidad, aprobación y gratificación de cada una de ellas. Este mito cerebral o neuromito parte de la plasticidad cerebral o neuroplasticidad. La Neuroplasticidad consiste en la creación y reorganización de conexiones neuronales como consecuencia de experiencias y aprendizajes para una mejor adaptación al medio y contexto. En efecto, podría ser concebida como la huella cerebral del aprendizaje, pero también del desaprendizaje. Por este último aspecto, la repetición (en estudio, el repaso) resulta necesaria para que las conexiones creadas tras una conducta se refuercen con mielina y su ejecución resulte más rápida, más eficiente y eficaz. Se desconoce quién apunta a los 21 días o si lo hizo de manera aproximada o de media, pero desde luego no resulta congruente con la propia neurodiversidad. Además, estudios actuales han puesto de manifiesto que los cambios anatómicos sinápticos (conexiones) pueden ser instantáneos y los cambios funcionales derivados pueden manifestarse en varias semanas; no obstante, la habilidad o hábito puede demorar hasta varios meses (2 o 3 meses). Y ello dependerá, como se ha adelantado, de la propia neurodiversidad individual, de la naturaleza de la conducta en sí, de la frecuencia de repetición realizada y espaciada, y del estímulo y refuerzo ofrecido por el contexto e intrínsecamente en el individuo.
5. Sobre diferencias cerebrales por género o sexo también ha aparecido neuromitos: “Las mujeres pueden realizar varias cosas a la vez; los hombres no”, o la dominancia cerebral de unas y otros; y las consecuentes habilidades diferentes de unas y otros. En cualquier caso, refieren al fenómeno denominado multitasking o multitarea, que no es ni adecuado ni deseado según la Neurociencia, para evitar la atención (multi)dividida activada en el Tálamo y acaba reduciendo la masa gris en la Corteza Cingular Anterior, responsable de la atención y que, a medio y largo plazo, puede desencadenar “burnout” y “presencia fragmentada”. Lo realmente aconsejado es la dedicación a una sola tarea, dedicando máxima atención y concentración a ella, contribuye a incrementar el goce por la misma aumentando también su bienestar y estado de “flow” o pérdida de la noción del tiempo la disfrutar al máximo la tarea.

Referencias bibliográficas:

- Bruer, J. T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 26(8), 4-16. <https://doi.org/10.3102/0013189X026008004>
- Bruer, J. T. (2016). Neuroeducación: un panorama desde el puente. *Propuesta educativa*, 25(46), 14-25.
- Crockard, A. (1996). Review: Confessions of a brain surgeon. *New Scientist*, 2061, 68-69. <https://www.newscientist.com/article/mg15220616-800-review-confessions-of-a-brain-surgeon/>
- Dekker, H. D., & Kim, J. A. (2022). Mechanisms of propagation and factors contributing to beliefs in neuromyths. En *Learning Styles, Classroom Instruction, and Student Achievement* (pp. 21-37). Springer.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P. y Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers Psychology*, 3, 429. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y Diseño Universal de Aprendizaje*. Octaedro
- Ferrero, M. (2017). Mitos sobre el cerebro y la educación en el profesorado español. *Ciencia Cognitiva*, 11(1), 20-22. <https://www.cienciacognitiva.org/files/2016-28.pdf>
- Ferrero, M., Garaizar, P. y Vadillo, M. A. (2016). Neuromyths in education: prevalence among Spanish teachers and an exploration of cross-cultural variation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 496. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00496>
- Flecha, R. (2017). Neurociencia y educación, sin neuroedumitos. *Innovamos. Revista de Divulgación Educativa*. <https://revistainnovamos.com/2017/05/22/neurociencia-y-educacionsin-neuroedumitos/>
- Forés, A., Gamó, J. R., Guillén, C., Hernández, T., Ligioiz, M., Pardo, F. y Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en Educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Plataforma Editorial.

- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2017). Alternancia de roles en la evaluación universitaria: docentes y discentes evaluadores y evaluados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15 (2), 349-366. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2017.8780>.
- Gardner, H. (2020). “Neuromyths”: A critical consideration. *Mind, Brain, and Education*, 14(1), 2-4. <https://doi.org/10.1111/mbe.12229>
- Geake, J. G. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50(2), 123-133. <https://doi.org/10.1080/00131880802082518>
- Guillén, M., Forés, A., Bueno, D. y Trejo, J.L. (2025). *Educación en movimiento*. Editum
- Herculano-Houzel, S. (2002). Do you know your brain? A survey on public neuroscience literacy at the closing of the decade of the brain. *The Neuroscientist*, 8(2), 98-110. <http://dx.doi.org/10.1177/107385840200800206>
- Hermida, M. J., Segretin, M. S., Soni García, A. y Lipina, S. J. (2016). Conceptions and misconceptions about neuroscience in preschool teachers: a study from Argentina. *Educational Research*, 58, 457-472. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1238585>
- Horvath, J. C., Donoghue, G. M., Horton, A. J., Lodge, J. M. y Hattie, J. A. C. (2018). On the irrelevance of neuromyths to teacher effectiveness: comparing neuro-literacy levels amongst award-winning and non-award winning teachers. *Frontiers in Psychology*, 9, 1666. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01666>
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 817-824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>
- Medel, M., y Camacho, J. A. (2019). La neurociencia aplicada en el ámbito educativo. El estudio de los neuromitos. *International Journal of New Education*, 3, 69-83. <https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6559>
- Mora, F. (2018). *Mitos y verdades del cerebro*. Paidós.
- National Training Laboratories Institute (2025). *Pirámide del aprendizaje y retención del conocimiento*. NTL
- OCDE (2007). Dispelling “Neuromyths”, in OECD (ed.), *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264029132-9-en>.
- OCDE. (2002). Neuromythologies. En *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science* (pp. 69-77). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264174986->
- Peregrina Nievas, P. y Gallardo-Montes, C. del P. (2023). The Neuroeducation Training of Students in the Degrees of Early Childhood and Primary Education: A

- Content Analysis of Public Universities in Andalusia. *Education Sciences*, 13(10), 1006. <https://doi.org/10.3390/educsci13101006>
- Rodríguez Fuentes, A. (2024). *¿Ciencia o ficción en la neuroeducación?* (A. Rodríguez Fuentes, Ed.). Ediciones Pirámide.
- Rodríguez Fuentes, A., Modéjar Rodríguez, J. J., Fierro Chong, B. M. y Gallardo Montes, C. del P. (2024). Instrumentos de medición de neuromitos docentes para su empleo en Cuba y España. *Universidad y Sociedad*, 16(1), 235-245. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4323>
- Rodríguez, A., Martínez, R., Gallardo, C.P. y Vázquez, D. (2023). Transformar la evaluación para empoderar al estudiante universitario en su aprendizaje y la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*. 7, 1-15. <https://doi.org/10.58663/riied.vi7.94>
- Torrijos-Muelas M., González-Víllora S. y Bodoque-Osma, A. R. (2021). The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 11, 591923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591923>

“La psicoespiritualidad providencial como impronta ética para la gestión social y financiera: Una aproximación al legado del Padre Arturo D’Onofrio”

Sol Beatriz Vélez Escobar¹

Docente de la Universidad Católica Luis Amigo, Facultad de Ciencias administrativas, económicas y contables. Medellín Colombia, E-mail: sol.velezes@amigo.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4146-6435>

Orlando Carmelo Castellanos Polo²

Docente de la Universidad Católica Luis Amigo, Facultad de Ciencias administrativas, económicas y contables. Medellín Colombia, E-mail:

Orlando.castellanospo@amigo.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3129-1942>

Luz Elena Gómez Montoya³

Rectora del Colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI
Medellín Colombia, E-mail: gluzelena563@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8211-4768>

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar el modelo contable providencial del Padre Arturo D’Onofrio y su impacto en la gestión de austeridad y el equilibrio financiero en la construcción del bien común. Se busca identificar cómo la combinación de fe, eficiencia administrativa y responsabilidad financiera permite la sostenibilidad de proyectos sociales, garantizando la optimización de los recursos sin comprometer su impacto social. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, centrándose en el análisis del modelo contable providencial aplicado por el Padre Arturo D’Onofrio. El modelo contable providencial del Padre Arturo D’Onofrio se caracteriza por una austeridad con propósito, donde la reducción de costos no se realiza de manera indiscriminada, sino a través de una administración consciente que busca maximizar el impacto social de los recursos disponibles. Su enfoque de sostenibilidad financiera basada en la providencia combina la confianza en la provisión de recursos con una disciplina contable rigurosa, evitando el desperdicio y promoviendo la transparencia en la gestión. Además, se observa una redistribución eficiente, en la que la inversión se direcciona estratégicamente hacia proyectos que generan un impacto tangible en las comunidades, eliminando gastos innecesarios. Finalmente, su modelo fomenta la autogestión y corresponsabilidad, involucrando activamente a la comunidad en la gestión financiera, lo que permite la autosostenibilidad y refuerza el compromiso colectivo con el bienestar común.

Palabras Clave: Austeridad, Autogestión, Confianza. Corresponsabilidad, Equilibrio económico, Economía Solidaria, Transparencia Financiera.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the providential accounting model of Father Arturo D’Onofrio and its impact on the management of austerity and financial balance in the construction of the common good. It seeks to identify how the combination of faith, administrative efficiency and financial responsibility allows the sustainability of

social projects, guaranteeing the optimization of resources without compromising their social impact. The research was developed under a qualitative approach with a case study design, focusing on the analysis of the providential accounting model applied by Father Arturo D'Onofrio. Father Arturo D'Onofrio's providential accounting model is characterized by a purposeful austerity, where cost reduction is not done indiscriminately, but through a conscious management that seeks to maximize the social impact of available resources. Its providence-based approach to financial sustainability combines confidence in the provision of resources with rigorous accounting discipline, avoiding waste and promoting transparency in management. In addition, there is an efficient redistribution, in which investment is strategically directed towards projects that generate a tangible impact on the communities, eliminating unnecessary expenses. Finally, its model fosters self-management and co-responsibility self-management and co-responsibility, actively involving the community in financial management, which allows for self-sustainability and reinforces the collective commitment to the common good.

Key words: Austerity, Self-management, Trust. Co-responsibility, Economic Balance, Solidarity Economy, Financial Transparency.

Introducción

El Padre Arturo D'Onofrio constituye un ejemplo paradigmático de liderazgo espiritual encarnado en el servicio a los más vulnerables, particularmente a los niños y jóvenes en condición de abandono. Su experiencia de vida se volvió un lugar o un momento en el que nace una esperanza, un ideal o una visión profunda de la espiritualidad, a ese llamado divino donde Dios siembra esa inspiración en él, no como una experiencia individualista, sino como una forma de honrar los inicios humildes y visionarios de una historia colectiva comunitaria, que lo llevó a fundar hogares, escuelas, ancianatos, para brindar dignidad y oportunidades a los descartados de la sociedad.

Sus obras pueden comprenderse como evocando la gestación de una experiencia transformadora o vocacional, él piensa que el regalo más grande que se le puede ofrecer a su obra, no es el dinero, pero sí una buena vocación, religiosa, sacerdotal, laical, una síntesis entre la mística cristiana y la praxis social, lo que le permite trascender el ámbito estrictamente eclesial para insertarse activamente en los procesos de transformación social. Fundamentado en la cita de Mateo 9,37 que destaca la gran necesidad de evangelización y la escasez de personas dispuestas a dedicar su vida a anunciar el evangelio.

El padre Arturo expresa que hay mucho para hacer, su disgusto más grande no era no tener dinero sino aquel de no tener personas que le ayudarán a educar y a formar tantos niños (La Manna, Meo, Montanaro, 1943, p.76). En lugar de adoptar una actitud pasiva o contemplativa ante el sufrimiento humano, optó por involucrarse activamente en la realidad, siendo testimonio viviente de una Iglesia que sale al encuentro. El escuchaba en su interior durante la segunda guerra mundial la voz de Dios que le decía “*Arturo haz algo por estos niños, que mueren de frío por las calles*”. (D'Onofrio, 1983). Así, su legado interpela a creyentes y no creyentes a pensar la espiritualidad como una práctica transformadora y no meramente devocional. (Evangelii Gaudium, Papa Francisco).

El Padre Arturo expresa en sus escritos la providencia divina como una manifestación del amor y la voluntad de Dios para asistir a los más necesitados, confiando en que los recursos llegarán en el momento oportuno para sostener las obras de caridad y justicia social. Según la economía de la salvación el Padre Arturo está referido al mismo plan de Dios que busca salvar las almas asumiendo hasta las últimas consecuencias (Villada, s.f.) Estos escritos son de gran importancia tanto para la Iglesia como para el ámbito académico y social, debido a su enfoque pastoral, teológico y educativo. Estos han sido fuente de inspiración para muchos sacerdotes, académicos y fieles laicos que buscan entender mejor cómo la fe católica puede transformarse y adaptarse a los tiempos modernos, sin perder sus principios fundamentales. (D'Onofrio, A. 1999).

De igual forma reafirma que la austeridad no significaba carencia, sino un uso prudente y consciente de los bienes, en beneficio de quienes más lo necesitan. Entiéndase como racionalidad y proporcionalidad en el gasto o en la inversión. En este sentido, la austeridad se convierte en un acto de justicia y ética, asegurando que cada recurso se emplee en forma eficiente, evitando el despilfarro y priorizando el bienestar de las personas más vulnerables. Así, demuestra que la providencia y la austeridad no son opuestas, sino complementarias: la primera confía en la ayuda divina y la segunda optimiza los recursos para que esa ayuda sea efectiva y sostenible en el tiempo. D'Onofrio, A. (s.f.). Esta obra ofrece una visión profunda de su filosofía de transformar vidas a través de la educación, la fe y la gestión responsable de los recursos

El Padre Arturo D'Onofrio asumió en el momento de su consagración sacerdotal una postura de vida que implica vivir con moderación y sin excesos. En su contexto espiritual, la austeridad la consideraba como un valor que favorece a un mundo más equitativo y compasivo. Lo que reafirma su filosofía, es el deseo de redimir las poblaciones vulnerables realizado con ellos proyecto de vida para mejorar las realidades del mundo, mostrando así, que la verdadera gestión económica y social no debe centrarse en la acumulación de riqueza, sino en la confianza en la divina providencia, la corresponsabilidad y el servicio a los más necesitados. Todo lo que nos llega en nombre de los apostolados es de nuestros muchachos, ninguno debe hacer mal uso de la providencia. D'Onofrio, A. (s.f.).

El Padre incorporó el principio de austeridad como una herramienta de transformación social y testimonio de vida. en sus obras de amor como un instrumento de cambio social y un ejemplo de servicio de manera más efectiva a los más desfavorecidos. La psicoespiritualidad del Padre Arturo D'Onofrio no se entiende como mera interioridad pasiva, sino al contrario colaborativo-activo la providencia se busca, se administra y se crean las oportunidades de mejorarlas con las inversiones rentables que en el tiempo aseguren sostenibilidad como un impulso transformador que deja una impronta ética, es decir, una huella moral profunda, en la manera de gestionar lo social y lo financiero.

Su perspectiva no se redujo a una mera renuncia a lo material, sino que transformó la austeridad en un medio para administrar recursos de manera eficaz, fomentar la dignidad humana y edificar una sociedad más justa. El Padre Arturo D'Onofrio llevó a sus obras de amor el principio de austeridad como una herramienta de transformación social y un modelo de vida que le permitió servir con mayor impacto a los más vulnerables. (D'Onofrio, 1982) Su visión no se limitó a una simple renuncia a lo

material, el modelo contable providencial del Padre Arturo D'Onofrio en la construcción del bien común puede explicarse desde una perspectiva contable y financiera como una gestión basada en la austeridad, la sostenibilidad y la eficiencia en el uso de los recursos, alineada con principios de contabilidad social y ética financiera.

Su enfoque social lo llevó a hacer una combinación de fe, eficiencia administrativa y responsabilidad financiera, permitiendo la sostenibilidad de las obras, garantizando la optimización de los recursos sin comprometer su impacto social. En este contexto, el modelo contable providencial desarrollado por el Padre Arturo D'Onofrio representa un ejemplo de administración basados en fines de la economía solidaria y altruista, donde fortalecer la auto sostenibilidad de iniciativas comunitarias, generando un modelo replicable para otras organizaciones con objetivos similares. La labor del Padre D'Onofrio trascendió las fronteras italianas, extendiéndose a doce (12) países como Colombia, Guatemala, El Salvador, India, México, Perú y Costa Rica, Honduras, timor lest, Madagascar, Ecuador; donde sus congregaciones establecieron diversas obras misioneras y educativas.

Cada una de esas obras responde a un tiempo determinado y a necesidades específicas como signo de los tiempos. Ejemplos: En Colombia se orientó al rescate de niños y jóvenes expuestos al abandono, la indigencia o la violencia urbana. Guatemala: situación de guerra. Niños portadores del VIH, la misión respondió al dolor histórico de comunidades campesinas desplazadas, huérfanas de guerra y sometidas a la exclusión étnica, en India: sordomudos como consecuencia de la guerra por el ruido de los artefactos, y armamento bélico. hoy obra extendida en 10 regiones por degradación social, (escuelas, hospitales, hogares, universidades, misión en familias, ancianatos.

El Padre promovió una obra pionera dirigida a niños y niñas con discapacidades sensoriales, y huérfanos de comunidades marginadas por razones sociales o religiosas. Indonesia enfrenta problemáticas estructurales como pobreza rural, desigualdad, desnutrición infantil, acceso limitado a educación de calidad en zonas remotas, y desafíos medioambientales. (Meo, F. 1998)

A través de este análisis, se pretende demostrar que la autogestión y la corresponsabilidad son elementos clave en la consolidación de un sistema financiero sostenible dentro del marco de la economía solidaria, asegurando que cada recurso sea empleado de manera estratégica y ética en beneficio de las comunidades más vulnerables. (existencia de las obras sostenidas por la divina providencia y las formas cómo se recaudan los recursos teniendo en cuenta evidencia de éstas. (Vásquez López & Vélez Chaverra, 2020)

En todos sus escritos, El Padre habla de la divina providencia y desde el punto de vista contable, el término "providencial" hace referencia a un modelo de administración de recursos basado en la confianza en la provisión divina, pero con una planificación estratégica rigurosa, donde los recursos son optimizados para garantizar la continuidad de sus obras sociales sin comprometer la estabilidad financiera. (D'Onofrio, 1943)

El financiamiento de las obras del Padre Arturo no fue solo un acto de fe, sino un ejemplo de planificación financiera, optimización de recursos y gestión transparente, basado en la combinación de donaciones, cooperación internacional y autosostenibilidad. El Modelo Contable Providencial del Padre Arturo D'Onofrio demuestra que la Divina

Providencia no excluye la responsabilidad financiera, sino que la impulsa a través de la austeridad, el equilibrio financiero y la correcta administración de los recursos. El modelo sigue vigente hoy, demostrando que la austeridad y la buena administración pueden generar un impacto duradero en las comunidades, proyectos de cooperación internacional, gestiones, revistas, donatón, planes padrino para sustentar con proyectos realizados y entidades proveedoras. (La Manna et al., 1943).

En términos financieros, este modelo muestra cómo la austeridad, el equilibrio y la confianza en la provisión no significan ausencia de planificación, sino una gestión rigurosa basada en principios éticos y de optimización de recursos para el beneficio colectivo. Según Terrin (2001), explica cómo el término divina providencia garantiza la continuidad de sus obras sociales sin comprometer la estabilidad financiera. En cuanto que se expresa una total confianza que es Dios mismo quien las realiza a través de quien se pone a disposición y tiene el ánimo empeñado en hacer el mejor uso de los medios que se proporcionan en la cotidianidad para el cumplimiento de los fines propuesto.

Marco Teórico

El Padre Arturo D'onofrio con sus breves elevaciones espirituales y pensamientos de meditación sobre su misión hace exaltar su corazón, volviéndose verdadera alegría de sus virtudes, como son revelados por la eterna pedagógica del evangelio y el ardor de apostolado que hace vibrar de persuasión, vivacidad y entusiasmo el justo sentimiento de la propia dignidad cristiana, que lo hace ver como un hijo adoptivo de Dios, además cristiano y también maestro de los pequeñines, como un privilegio de ser bautizado. Él era realmente consciente de su compromiso de vida, hacía de esta un espacio de economía solidaria porque sabía con claridad que se trataba de un plan como reflexión constante interior, pero también con relación al Otro, y que esto le implicaba disciplina y un trabajo personal que le indicaba dónde quería llegar y ello a consta de permanentes renunciaciones al egoísmo que intentara encerrarlo en sí mismo y que le impidiera ofrecerse a quien lo necesitara (D'Onofrio, 1988)

Su vocación se centraba en los niños, motivándolos espiritualmente. Como catequista y misionero, soñaba con dedicar su vida a aquellos abandonados, asumiendo una responsabilidad integral hacia ellos. Su sueño seguía siendo dedicar su vida a los niños, comunicar el ardor apostólico a jóvenes y ancianos desamparados independiente de la identidad de frontera. El Padre Arturo D'Onofrio señalaba que ser maestro es una llamada profética que implica un compromiso responsable ante los pequeños en todas las dimensiones de su ser: física, humana, social, moral espiritual e intelectual. Todo maestro está llamado por su misión desde el bautismo a transformar cada una de las vidas colocadas como arcilla en sus manos, como una noble tarea de redimir y santificar las almas para la gloria de Dios y la humanización del ser y del mundo.

Donde se debe ser altamente fiel a la práctica pedagógica, que trasciende lo sobrenatural, siguiendo la didáctica de Jesús y aprendiendo la ciencia con amor y sabiduría, cumpliendo los objetivos y métodos adecuados para guiarlos. *“Educar es redimir, formar es amar, enseñar es preparar hombres nuevos para una sociedad más justa”* (D'Onofrio, citado por Barra, 1999, p. 88).

El fundamento filosófico y teológico de su existencia es Cristo Redentor. Según él, la redención no se limita a un evento simplemente espiritual, sino que representa un

proceso histórico y tangible que requiere cambiar las condiciones de exclusión y abandono de los más desfavorecidos, sobre todo de los niños. “La caridad no es un sentimiento, sino un acto de redención que debe encarnarse en la historia” (D’Onofrio, citado en Barra, 1999, p. 53).

La Providencia Divina, inició cuando con el abrigo de una intensa y constante oración interior en el monasterio de camaldoli de visciano Nápoles en plena segunda guerra mundial, comenzó a recibir a los infantes huérfanos en su casa paterna, ayudado por su cuñada que tenía su esposo prisionero de guerra; siendo la respuesta a la necesidad de formación y educación de niños y jóvenes con abrumadoras secuelas de orfandad. La providencia divina es una forma de cuidado y guía que impulsa a los creyentes a colaborar activamente con los planes de Dios mediante actos concretos de servicio y justicia. (Acierno & Angelillo, s.f)

Francesco de Vita, periodista italiano, describe con fervor en la revista *Redenzione* (1949) la obra del Padre Arturo D’Onofrio, fundador de Villaggio del fanciullo (hogar del Niño) en Visciano, como un testimonio vivo de fe operante y caridad organizada. Desde su casa paterna, bajo la protección de la Virgen, Don Arturo expande su labor hacia Torre Annunziata y Nola, creando casas, orfanatos y escuelas, laboratorio donde no sólo se alimenta a los niños huérfanos, sino que se les forma para el trabajo digno, para la construcción de su proyecto de vida

Sin embargo, la magnitud de esta obra no cuenta con una infraestructura administrativa formal, y es sostenida, milagrosamente, por lo que el propio fundador llama la “Banca de la Providencia”, un símbolo de confianza radical en la generosidad humana inspirada por la fe. De Vita subraya que esta iniciativa no se apoya en presupuestos racionales, sino en una contabilidad providencial que moviliza corazones y recursos sin certezas financieras, desafiando los modelos convencionales de gestión. Así, la obra, en nombre de la Virgen Consoladora del Carpinello, se erige como un milagro de audacia solidaria, cuya sostenibilidad depende del compromiso afectivo y económico de todos aquellos, incluso en la diáspora, que creen en el poder redentor del amor aplicado a lo social. Terrin (2024)

Como fundamento de una economía basada en la confianza en que los recursos llegarán cuando sean necesarios para cumplir una misión justa y solidaria. Inspirado en la doctrina social de la Iglesia, El Padre Arturo D’Onofrio, busca abastecerse por medio de la esperanza florecida en la fe, la caridad, y las donaciones de la gente, del apoyo de las fábricas alimenticias de la ciudad de Visciano y el apoyo de la Madre Anna Vitiello, escogida por el señor para hacerse madre de los huérfanos. Asimismo, este modelo encuentra eco en los postulados de la economía solidaria, que privilegia la satisfacción de necesidades humanas por encima de la rentabilidad financiera. Según Coraggio (2007).

La confianza en Dios exige una administración rigurosa, basada en principios contables sólidos, transparentes y refleja en la forma como sus obras fueron financiadas y gestionadas, a través de sistemas mixtos de cooperación internacional, donaciones, autogestión y programas de corresponsabilidad comunitaria, como el plan padrino, las donaciones y las alianzas solidarias con empresas e instituciones educativas, jornadas de caridad (Fundación D’Onofrio, 2020). Lo que hizo posible que estos niños y jóvenes tuvieran hogar, cariño, educación y más adelante fueran personas valiosas para la sociedad.

La vida y obra del Padre D'Onofrio reflejan una profunda integración entre la fe y el compromiso social. Su lema, "Amar y hacer amar a Jesús, a la Iglesia, al Papa y a las almas, con María, por María y en María", demuestra su dedicación a vivir el Evangelio de manera activa y comprometida con la sociedad.

La providencia según el Padre D'Onofrio no se comprende como una idea pasiva o inevitable, sino más bien como un concepto que organiza el comportamiento y las acciones humanas. Cuando los recursos escaseaban, él decía no tengan miedo, la ayuda llegará si cumplimos con nuestras obligaciones. Tener confianza en la divina providencia significa actuar con dedicación, honestidad, austeridad y simplicidad. (Meo, F. 2010)

En su filosofía y línea de pensamiento, la providencia impulsa, guía y da sentido a la acción. Es decir, su perspectiva muestra que la providencia orienta y sustenta las acciones en función de aquellos que más lo necesitan. La doctrina social de la Iglesia, particularmente desde la encíclica *Evangelii Gaudium* del Papa Francisco, insiste en la necesidad de una Iglesia que "salga al encuentro", que se haga cercana a los más pobres y que traduzca su fe en acciones concretas de transformación social (Francisco, 2013). Es precisamente esta espiritualidad encarnada la que da sustento al modelo contable providencial, permitiendo que los principios teológicos se conviertan en categorías operativas que guían la gestión financiera con sentido ético y comunitario.

La austeridad como un principio ético y contable, en el pensamiento del Padre Arturo D'Onofrio, no se ve simplemente como falta o limitación. Más bien revaloriza la austeridad como una virtud espiritual, no como una limitación. Quien es austero según esta filosofía, es rico en valores, desapegado del consumo superfluo, y centrado en lo esencial. La perspectiva del Padre Arturo D'Onofrio se puede sintetizar como una antropología cristocéntrica centrada en la providencia, enfocada en el desarrollo integral del ser humano a partir de una fe activa, la austeridad del evangelio y el servicio hacia los demás. Se adelanta a esta perspectiva contemporánea, al vincular la responsabilidad social con la administración prudente, articulando la fe con una lógica de control y evaluación permanente, en donde la austeridad, lejos de ser un obstáculo, es un criterio rector del uso racional de los recursos. El Padre Arturo en medio de estos acontecimientos buscaba responder a las exigencias de ese tiempo y expresó que una voz le decía "ve y ponte a disposición de mi designio de amor".

D'Onofrio ofrece alternativas viables en contextos de emergencia o post-catástrofe (terremotos, guerras, pobreza estructural), mostrando resiliencia institucional mediante redes de apoyo, donaciones, y corresponsabilidad internacional. cómo un modelo basado en valores, se entiende como un principio que organiza la vida y gestión de las instituciones, así se promueve un uso transparente y justo de los recursos, enfocado en el bienestar general y el apoyo a los más desfavorecidos. Expresa el Padre Arturo que la divina providencia a través de la historia no ha hecho faltar hombres justos y en el momento justo en todos los sectores y bajo la guía de estas personas ilustres hubo necesidad de recomenzar las obras por destrucción total (Arcierno, 2007)

Esta perspectiva está en armonía con una espiritualidad que valora la sobriedad solidaria, donde la administración y la misión están unidas e integradas, en lugar de ser cosas distintas. La "riqueza de espíritu" es aquí una capacidad de discernir, priorizar y actuar con moderación. Esta actitud también se traduce en lo administrativo como una gestión ética: se evita la acumulación egoísta, el despilfarro institucional, y se promueve la equidad. (D'Onofrio, citado en Barra, 1999, p. 91).

Es profundamente reveladora de la ética teológica y administrativa del Padre Arturo D'Onofrio, sin utilizar la terminología técnica contemporánea, ya intuía esta dimensión al aplicar criterios de transparencia, rendición de cuentas y corresponsabilidad en sus obras. *“Todo bien recibido ha de ser administrado con amor y vigilancia, porque pertenece a Dios y a los niños que Él nos confía”* (Barra, 1999, p. 101). La transparencia es entendida como un acto contable que ante todo lo consideraba como un bien de los asistidos y no algo personal de libre determinación y lo tomaba que nada podría ser invertido lejos del principio rector: Cumplir la voluntad del amado, esto lo tradujo en cuentas claras que daban razón para quien o bien quisiera. (La Manna, Meo, & Montanaro, 1993)

Según el pensamiento del Padre Arturo D'Onofrio, el amor trasciende lo emocional y se convierte en un principio guiador, en una motivación profunda para todas las acciones que no solo buscan eficiencia, sino también sentido. La gestión espiritual, que alude a principios éticos, valores trascendentes, sentido de propósito, y orientación al bien común en aspectos como la solidaridad, la justicia, la responsabilidad con las generaciones futuras.

Se refiere al liderazgo y la administración que tienen como eje rector valores como la compasión, la austeridad, la empatía, el servicio desinteresado y la orientación al bien común. En este sentido, la administración de los recursos no se orienta a la acumulación o al lucro, sino a la optimización de los mismos con el fin de transformar la vida de comunidades vulnerables, fundamentando su lógica operativa en la solidaridad, la corresponsabilidad y la justicia distributiva D'Onofrio (1943).

El modelo fundado por el Padre Arturo D'Onofrio no se aplicó como una estructura rígida o uniforme, sino como una respuesta viva, orgánica y encarnada a las urgencias sociales de cada territorio. Su principio rector la redención integral del ser humano mediante la educación, el cuidado y el amor evangélico se adaptó creativamente a distintos escenarios de exclusión y vulnerabilidad.

Gestionar con amor significa tener empatía, ser sensibles hacia los pequeñines, con quienes más los necesitan y actuar con corresponsabilidad hacia la comunidad, este enfoque se relaciona con la ética de cuidar, no es suficiente con tener buenas intenciones, sino que se hace necesario mantener una supervisión activa, profesional y permanente sobre cómo se usan y se utilizan los recursos. Los informes financieros deben reflejar no solo la solvencia y liquidez de la organización, sino también su capacidad de generar impacto social, de promover la equidad y de construir comunidad (Rueda & López, 2021).

Este binomio crea una sinergia entre lo espiritual y lo técnico, permitiendo que el control y la evaluación no sean percibidos como mecanismos de vigilancia fría, sino como herramientas éticas y humanizadas, alineadas con una misión superior. Así, el control interno no se convierte en un fin en sí mismo, sino en un medio para garantizar la fidelidad a valores espirituales y sociales. El modelo se relaciona estrechamente con la contabilidad social y la ética financiera, dos enfoques que reconocen que la información contable debe reflejar no solo la situación económica de una organización, sino también su impacto social y su responsabilidad ante los distintos grupos de interés (González & Pérez, 2019).

Metodología de Investigación

El estudio actual utiliza un método cualitativo interpretativo, con el fin principal de entender la lógica interna y las dimensiones espirituales, sociales y contables del Modelo Contable Providencial, basándose en la experiencia y legado del Padre Arturo

D'Onofrio. Se privilegia este enfoque por su capacidad de descubrir significados profundos, interpretar prácticas sociales y financieras no convencionales, así como para relacionar relatos históricos con conceptos teóricos. Según lo expresado por Hernández, Fernández y Baptista (2021) la investigación cualitativa busca construir conocimiento mediante el análisis inductivo de realidades complejas, facilitando así el desarrollo de nuevas categorías y teorías basadas en la experiencia.

El enfoque metodológico, se llevó a cabo un estudio de caso único y representativo, centrado en las obras sociales y administrativas desarrolladas por el Padre D'Onofrio en Colombia durante más de cincuenta años. Este diseño profundiza una exploración más profunda de un fenómeno que ha recibido poca atención en el ámbito de la contabilidad y las ciencias administrativas, pero que resulta extremadamente relevante en términos prácticos y éticos. De acuerdo a Yin (2018) los estudios de caso resultan apropiados cuando el investigador busca entender un fenómeno en su entorno auténtico, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente, como ocurre entre la espiritualidad y la administración de recursos.

Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con personas claves relacionadas con el trabajo del Padre Arturo D'Onofrio, entre ellos se encontraban ex directivos, contadores voluntarios, benefactores y antiguos beneficiarios del modelo.

Resultados

El Padre Arturo D'Onofrio (1914–2006) fue un sacerdote italiano. Nació el 8 de agosto de 1914, el tercero de cuatro hijos, de Luigi y Chiara Fusco, en Visciano, en la provincia de Nápoles. Fue bautizado el 16 del mismo mes en la Iglesia parroquial de Santa María de la Asunción. Su padre Luigi era un hombre bueno y caritativo. La madre, Chiara Fusco, era más severa que el marido. A los nueve años sintió el llamado interior de convertirse sacerdote misionero.

Arturo pasó su infancia en el pequeño país nativo, donde asistió a la escuela primaria, manifestando siempre un fuerte interés en adquirir nuevos conocimientos. Un niño muy vivaz, poseía aptitudes innatas de líder, demostrando al mismo tiempo gran sensibilidad hacia los demás, como recuerdan algunos compañeros de la infancia. Era un niño muy sensato, inteligente y aprendía inmediatamente todas las “cosas de Dios” y, a escondidas de la madre, corría siempre a la parroquia y era el primero en ayudar en la misa. Su vida escolar se complicó cuando le dijo a su madre que quería convertirse en sacerdote. Ella no solo le ordenó ya no ir más a la iglesia, sino que lo mandó con los hermanos Pietro y Ángel Antonio para trabajar en los campos. Sin embargo, en la escuela no iba muy bien, era perezoso y no estudiaba mucho, aunque, tal vez lo hacía a propósito para molestar a la madre porque no aceptaba su decisión. Así, Arturo en ese año no fue promovido al cuarto año de primaria. Debía repetir el tercero.

Mientras tanto, el 16 de abril de 1923, preparado por el párroco, Arturo recibió la primera comunión. De grande dirá haber hecho el propósito de comunicarse frecuentemente. Enseguida, recomendará lo mismo a sus hijos. Cuando recibió la confirmación, el 30 de agosto de 1931, tuvo como padrino a su párroco don Antonio Esposito, que se convirtió también en su confidente.

El joven Arturo, confirmado en la fe, y guiado como siempre por la voz interior hacia el sacerdocio, continuó sin inclinarse a la idea de la madre de convertirlo en un buen abogado o médico. Para ella el ser sacerdote era un refugio para los hijos de los pobres, no para su hijo al cual no le faltaba nada. En la casa mandaba la madre, y por no contradecirla, todos se sometían a su deseo.

Pero Arturo era más testarudo que la madre y cuando decía fuertemente una cosa, nadie lograba hacerlo cambiar de opinión y tanto así que, también contra el deseo de la madre, defendió su proyecto. Podemos decir que este carácter determinado suyo lo aprendió de la misma madre, aún si esto lo llevó a contradecirla. Los hermanos y el padre lo apoyaban. Mientras la madre estaba ocupada en el negocio, Arturo organizaba con sus compañeros visitas continuas a la iglesia pidiendo a la Virgen cambiar los proyectos de la madre.

A pesar de tantas oraciones, el milagro no ocurre. Sin embargo, obtiene de la madre el permiso para colocar en un pequeño nicho construido sobre las escaleras de la casa, una estatua de la Virgen del Carpinello, con la promesa de no insistir con la idea de querer convertirse en sacerdote. Arturo lo promete, consciente de no poder mantener su palabra.

Cuando jugaba con sus compañeros, se reservaba a sí mismo el rol de sacerdote. Durante el mes de mayo invitaba a recitar el rosario y él actuaba como padre. Los niños del pueblo lo seguían no sólo en el rezo del rosario, sino que también en las travesuras y se divertían juntos.

Figura N.1 Actividad social



Fuente: Libro diario, Instituto AnselMi (1943).

Los resultados de esta investigación permiten reconocer que el modelo contable providencial, desarrollado y utilizado por el Padre Arturo D'Onofrio, presenta una propuesta tanto ética como técnica que integra espiritualidad, manejo eficiente de recursos y dedicación a la comunidad. En primer lugar, se pone de manifiesto que la austeridad, en su entendimiento no se limita a ser una simple restricción presupuestaria o económica, sino que se convierte en una estrategia deliberada para maximizar el impacto social, eliminando gastos innecesarios.

En los registros contables analizados de las obras sociales establecidas, se observa una priorización constante del gasto social en comparación con los costos administrativos, lo cual está en línea con el principio de equidad distributiva y justicia financiera que fundamenta la contabilidad social (Roldan & salazar,2020).

Figura N.2 Libro de Contabilidad

RACCOLTA DI DATI IN MERITO A ISTITUZIONI DI PATTO NEL COMUNE DI VIESTE (Provincia di Napoli)					
COMUNE DI VIESTE PROV. DI NAPOLI					
Denominazione dell'Istituto e suoi scopi	Spese annuali di cui: Riscatto, alloggio, sussidio, indennità, ecc.	Modalità di cui: Amministrativa, ecc.	Costituzione della Amministrazione	Comitato di Amministratori	ANILI INFANTILI esistenti nel Comune
Asilo Infantile "Maria Pia di Savoia" assistenza ai bambini dai 3 ai 6 anni	1.2.1944	Amministrativa: ancora dal Comune. a refezione viene fatta dall'I.S.C.A. con il contributo integrativo dello stato.	Sindaco pro tempore e Giunta	---	DE ASILO INFAN- TIL "Maria Pia di Savoia" Amministrato dal Comune.
Situazione e ricovero					
Orfanotrofio "Maria SS. del Carmine" con 42 assistiti di varie età.	1.1.1944	proprietà propria e beneficenza	Rev. Don Arturo D'Onofrio IL SINDACO Prof. Avv. Cav. Pietro de Stefano	---	

Fuente: Libro diario, Instituto Anselmi (1943).

La experiencia internacional de la *Pequeña Obra de la Redención* permite concluir que el Modelo Providencial del Padre Arturo D'Onofrio no es un modelo cerrado, sino un sistema flexible de respuesta ética y cristiana a las necesidades humanas concretas y que trasciende en el tiempo, hoy ya son 81 años de esta historia hecha real y viva.

Dedicó su vida al servicio de los pobres, especialmente niños y jóvenes huérfanos o en riesgo de exclusión social, promoviendo una pedagogía centrada en el amor, la austeridad y la formación integral. Inspirado por la espiritualidad activa-colaborativa y la confianza en la Providencia Divina, estableció hogares, escuelas y centros en Italia, América Latina, África y Asia, dejando un legado de caridad organizada y educación redentora como camino hacia la dignidad y la justicia social. Su espiritualidad se enfocó en un énfasis de fraternidad universal, pastoral liberadora, reconciliadora y de perdón, fomentar una vida espiritual que se traduzca en acciones concretas de servicio y compromiso con la comunidad, respetando y dialogando con las tradiciones religiosas presentes. Un hallazgo importante se centra en la conexión entre la confianza en la ayuda divina y la seriedad en la gestión financiera.

La providencia divina no debe ser vista como inacción o como una expectativa de milagros, sino que aparece como una fuerza activa que promueve la responsabilidad en el uso de los recursos recibidos.

Las entrevistas realizadas con los directores de organizaciones que siguen este enfoque indica que cada donación o recurso obtenido se anota, se supervisa y se determina a actividades específicas, aplicando criterios de eficiencia y transparencia. Esta relación entre la fe y el control financiero aporta una perspectiva novedosa a la contabilidad ética, ya que sugiere un enfoque diferente donde la espiritualidad no excluye la técnica, sino que la guía con un propósito humanitario (Ricoeur, 2006).

Tabla 1. Transparencia en la gestión de recursos provenientes de la Providencia.

No.1	País	Formas de sostenibilidad identificadas	Transparencia en la gestión de recursos providenciales
1	Italia	Donaciones permanentes de benefactores, fundaciones asociadas, obra editorial asignación de recursos pensionales de las religiosas destinado a las obras que se realizan en las misiones ayudas económicas del estado por atención a la población diversamente hábil que se aplica a las misiones de madagascar, india e timor leste Indonesia	Sistema de contabilidad clara, supervisión con auditorías internas y externas
2	Colombia	Voluntariado universitario, alianzas con diócesis, talleres productivos infantiles diferentes actividades sociales como recolección de fondos. bingos, bazares, rifas y espectáculos, donaciones de empresarios, grupos de apoyo contratos con el estado por administración religiosa comodatos con entidades semi-privadas	Informes periódicos a la comunidad, rendición de cuentas eclesial y civil. asistencia de equipo interdisciplinar compuesto por revisor fiscal, contador, auxiliares contables y Representante Legal Entrega de informes y rendición de cuentas de parte de cada una de las comunidades locales a la Congregación sede principal
3	Guatemala	diferentes actividades sociales como recolección de fondos. bingos, bazares, rifas y espectáculos, donaciones de empresarios, grupos de apoyo	Entrega de informes y rendición de cuentas de parte de cada una de las comunidades locales a la Congregación sede principal
4	El Salvador	Apadrinamiento de niños, redes parroquiales, bingos, bazares, rifas	Seguimiento de recursos por la misma Congregación
5	México	Escuela de la infancia, convenios con el Estado	Seguimiento de recursos por la misma Congregación
6	India	apoyo de redes internacionales, de la misma Congregación por obras que realizan las mismas religiosas desde Italia, convenios Estado a través de contratos de trabajo que realizan en las universidades y hospitales las mismas religiosas. donaciones de Fundaciones a través de proyectos de cooperación internacional	Documentación contable accesible, rendición de cuentas a la misma Congregación de parte de cada una de las comunidades locales de las diferentes regiones que conforman la Delegación en la India.
7	Perú	donaciones en efectivo especies de parte de las personas que conocen la obra, esporádicas donaciones de empresas y de parte de la alcaldía del Municipio de Chulucanas donde se encuentra presente la comunidad	Registro detallado de donaciones, reporte a la sede central de la Congregación.

8	Timor Lest Indonesia	Colaboración interreligiosa, ONG locales, escuelas técnicas en zonas rurales	Transparencia en la gestión y el reporte a la Congregación
9	Honduras	convenios con las parroquias del Lugar donde las religiosas reciben apoyo para las necesidades básicas por su trabajo misionero	Reporte a la Congregación
10	Ecuador	Economía familiar solidaria, redes de catequistas, trueque comunitario	Transparencia parroquial, control comunitario del uso de bienes
11	Madagascar	apoyo de entidades internacionales	Supervisión mixta (laicos-religiosos), control social del uso de recursos
12	Costa Rica	apoyo de Benefactores	Rendición de cuentas anual, reuniones comunitarias

Fuente: Elaboración Propia

El Padre Arturo D'onofrio vinculó en su caminar la integración de la fe con las acciones de amor como son: los planes padrinos, donaciones, apoyos a los proyectos sustentados a los organismos de cooperación internacional, benefactores vinculados a la causa, trabajo comunitario, voluntariado organizado y alianzas con organizaciones laicas y religiosas, esto con el fin de redistribuir en forma estratégica la Administración eficiente los recursos basado en las necesidades de su entorno generando dinámicas de confianza, transparencia y participación ciudadana.

Los resultados se observan y son de gran impacto en cada una de las obras, dirigidas en las poblaciones más excluidas como lo son: niños en situación de calle en Colombia, personas con discapacidad auditiva en India o adultos mayores en abandono en Italia, son priorizadas no por su rentabilidad económica, sino por su valor social y ético. Esta lógica desafía las métricas tradicionales de evaluación financiera y propone indicadores centrados en la dignidad, el servicio y la transformación social. De esta manera, el modelo contable providencial aporta una nueva racionalidad al campo de la contabilidad y la administración, orientada hacia el bien común y la justicia social. Esta adaptabilidad del modelo confirma su potencial como referente para organizaciones sin ánimo de lucro que buscan articular eficiencia, ética y fe en sus prácticas contables y financieras (Gutiérrez, 2018).

Estos indicadores no siguen un patrón tradicional cuantitativo, sino que se estructuran en función de criterios ético-valóricos, El estudio del trabajo del Padre Arturo D'Onofrio muestra una gestión tanto social como financiera que está profundamente arraigada en una ética espiritual, la cual va más allá de los enfoques administrativos convencionales. Su forma de actuar demuestra una gran confianza en la Providencia, al llevar adelante proyectos sin contar con ingresos regulares o ahorros, apoyándose en la

solidaridad de donantes y voluntarios. Además, la simplicidad organizacional se refleja en la estructura de sus obras, donde los recursos se destinan principalmente a ayudar a los más necesitados. El enfoque en el bien común es fundamental, destacándose la inclusión de niños huérfanos y en situación de marginación como beneficiarios directos de su labor. Esta forma de gestión se complementa con una espiritualidad activa, alentando momentos de oración, reflexión y un sentido más profundo en las decisiones diarias, al igual que una caridad estructurada que une a la comunidad laica y religiosa en esfuerzos de responsabilidad compartida. Estas dimensiones, llevadas a cabo desde un enfoque sin fines de lucro, forman un modelo alternativo de administración donde la eficacia no se mide únicamente en términos monetarios, sino en la habilidad de movilizar recursos éticos, emocionales y comunitarios en pro de la justicia y el amor hacia los demás.

Tabla 2. Dimensiones e indicadores ético-financieros

Dimensiones e indicadores ético-financieros		
Dimensión	Indicador	Descripción evaluativa
Confianza en la Providencia	Nivel de dependencia de recursos no tradicionales (donaciones, voluntariado, trueque solidario)	La obra se sostiene en parte significativa más por redes de solidaridad que por ingresos estructurados
Austeridad organizacional	Grado de simplicidad en los gastos administrativos	Se observa una cultura del ahorro y moderación en el gasto operativo
Gestión para el bien común	Impacto directo en poblaciones vulnerables	Se prioriza las poblaciones vulnerables como beneficiarios principales de la obra
Psicoespiritualidad activa	Inclusión de la dimensión Psicoespiritual en la gestión	Se promueven momentos de reflexión, oración o sentido trascendente en la vida organizacional implícita en las Constituciones de la Congregación, teniendo en cuenta el ser humano y espiritual de las religiosas y religiosos que la conforman.
Caridad organizada	Participación comunitaria en la gestión	Se involucran voluntarios, laicos, líderes comunitarios, benefactores y grupos de apoyo en las decisiones estratégicas

Fuente: Elaboración Propia

Integrar el principio de austeridad con un fin en los modelos contables actuales utilizados por organizaciones sin fines de lucro, entendiendo que ser eficiente en el uso de recursos no significa ser precario, sino que se trata de una redistribución intencionada orientada al impacto social. Esta perspectiva debería incluirse en forma

integrada en los manuales de políticas contables institucionales y en la cualificación del profesional en contabilidad social.

Promover una cultura financiera de responsabilidad compartida en las organizaciones sociales es esencial. Esto se logra a través de la participación activa y colaborativa de la comunidad que recibe los beneficios en las decisiones relacionadas con la distribución equitativa y justa del presupuesto, la rendición de cuentas y la creación de indicadores sociales que miden el impacto. Este enfoque de gobernanza que invita a la participación aumenta la claridad en los procesos y mejora el sentido de pertenencia, además de ayudar a asegurar la sostenibilidad.

Reproducir situaciones y experiencias exitosas del modelo providencial del Padre Arturo D'Onofrio en diferentes contextos socioeconómicos requiere adaptar sus principios al entorno local, en particular en áreas que sufren desastres naturales, guerras o crisis humanitarias. La adaptabilidad del modelo facilita su uso en zonas vulnerables que necesitan soluciones éticas, sostenibles y económicas, sin perjudicar el impacto social.

Fortalecer los procesos de formación de los equipos administrativos de organizaciones sociales en contabilidad social y ética financiera, esto incluirá módulos que se centren en la experiencia ejemplar del Padre Arturo D'Onofrio. Esta formación no solo mejora las habilidades técnicas del personal, sino que también fomenta una conciencia crítica frente a la gestión de recursos y su conexión con la dignidad humana.

Diseñar políticas públicas que reconozcan y apoyen modelos de gestión financiera basados en la economía del bien común, permitiendo que iniciativas como las del Padre Arturo D'Onofrio accedan a fondos de cooperación, beneficios fiscales o alianzas estratégicas. La articulación entre Estado, Iglesia, academia y sociedad civil es crucial para amplificar el alcance de estas experiencias.

Incluir en los programas de contaduría pública, administración y economía, espacios formativos sobre contabilidad para el bien común y economía solidaria, visibilizando experiencias como la del modelo providencial, que articulan valores espirituales con responsabilidad financiera. Esta propuesta enriquecería el perfil profesional de los egresados, preparándolos para liderar procesos éticos y sostenibles en diversos sectores.

Conclusiones

El enfoque contable del Padre Arturo D'Onofrio constituye una propuesta integral que une valores espirituales, prácticas contables éticas y herramientas de economía solidaria. Esto demuestra que se puede lograr un balance financiero perdurable en el tiempo sin dejar de lado el impacto social sostenible ni los principios fundacionales. El uso del modelo en la actualidad sigue presente en las obras de la Congregación, sirviendo como modelo para entidades que desean mejorar su administración financiera con un enfoque ético, austero y colaborativo.

El modelo providencial sugiere que se debe reconsiderar el papel de la contabilidad y la administración, entendida no solo como áreas técnicas, sino también como disciplinas que son profundamente humanas, espirituales y enfocadas en el bienestar de todos. A través de la fe, la austeridad y la eficiencia. El Padre Arturo D'Onofrio mostró que es

factible adoptar un enfoque diferente en la economía y la contabilidad: uno que coloca la dignidad humana por encima de las ganancias, la justicia por encima de la acumulación y la esperanza por encima de la indiferencia. Su legado nos deja una enseñanza clave: La fe y la planificación pueden coexistir para crear un sistema financiero sostenible. La austeridad no es carencia, sino una forma de optimizar los recursos para lograr el máximo impacto social. La claridad y la responsabilidad aumentan la confianza en las iniciativas y aseguran su sostenibilidad a largo plazo. Este modelo sigue siendo una referencia para la gestión de recursos en proyectos sociales, combinando ética, eficiencia y compromiso con el bien común. Promover la investigación académica sobre modelos contables alternativos inspirados en principios éticos, espirituales o solidarios, como el modelo providencial del Padre Arturo D'Onofrio. Las universidades, centros de pensamiento y redes de economía solidaria deben propiciar espacios de estudio y reflexión interdisciplinaria sobre estas prácticas, muchas veces invisibilizadas en la literatura financiera tradicional.

Referencias Bibliográficas:

- Acierno, M., & Angelillo, R. (s.f.). *Las florecillas del Padre Arturo*. Edizioni Associazione Ex Allievi do Padre Arturo.
- Arcierno, M. (2007). *Propósitos: I Fiorerri di Padre Arturo D'Onofrio*. Editorial LER.
- Barra, G. (1999). *Padre Arturo D'Onofrio: Un profeta del siglo XX*. Ediciones del Pequeño Apóstol.
- Coraggio, J. L. (2007). *La economía social como estrategia de desarrollo en el contexto de la globalización neoliberal*. CLACSO.
- Difumdir. (s.f.). *Padre Arturo D'Onofrio*. Recuperado de <https://difumdir.org/padre-arturo-donofrio>
- D'Onofrio, A. (1943). *El maestro: Tu misión, tus deberes, tus virtudes*. Editorial LER.
- D'Onofrio, A. (1982). *Dio in noi*. Editorial LER.
- D'Onofrio, A. (1983). *Rasgos de la espiritualidad de nuestra familia religiosa: Reflexiones sobre el 40 aniversario de la Pequeña Obra de la Redención*. Editorial LER-VELAR.
- D'Onofrio, A. (1988). *Propósitos: La formación de un santo*. Editorial LER.
- D'Onofrio, A. (s.f.). *La humildad, fundamento de todas las demás virtudes*. Tipografía LER.
- D'Onofrio, A. (s.f.). *Rasgos de la espiritualidad de nuestra familia religiosa*. Tipografía LER.
- Francisco. (2013). *Evangelii Gaudium: Exhortación apostólica sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Fundación D'Onofrio. (2020). *Una vida, un sueño, una obra: 50 años en Colombia*. Ediciones Providenciales.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- González, M., & Pérez, A. (2019). Contabilidad social y sostenibilidad en organizaciones del tercer sector. *Revista de Contabilidad Ética y Desarrollo*, 5(2), 45–68.

- Gutiérrez, A. (2018). *Espiritualidad y economía solidaria: Modelos de gestión en contextos religiosos*. Fondo Editorial UCA.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.
- La Manna, A., Meo, F., & Montanaro, D. (1943). *La culla di un sogno*. Edizioni Cultura Mediterranea.
- La Manna, A., Meo, F., & Montanaro, D. (1993). *La culla di un sogno*. Edizioni Cultura Mediterranea.
- Meo, F. (1998). *La piccola opera della redenzione*. Associazione Ex Allievi, Editorial LER.
- Meo, F. (2010). *La piccola opera della redenzione*. Associazione Ex Allievi, Editorial LER.
- Muñoz, C., & Salazar, D. (2020). *Contabilidad social y ética financiera: Fundamentos para un nuevo paradigma*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pequeñas Apóstoles de la Redención. (s.f.). *Padre Arturo Donofrio y misión en México*. Recuperado de <https://pequenas-apostoles-de-la-redencion-hpar.webnode.es/sobre-mi>
- Ricoeur, P. (2006). *El sí mismo como otro*. Editorial Trotta.
- Rueda, J., & López, C. (2021). Gestión financiera y transparencia en entidades sin ánimo de lucro. *Revista Colombiana de Contabilidad*, 18(3), 72–89.
- Terrin, V. (2001). *Espiritualidad y servicio: Escritos del Padre Vito Terrin*. Editorial Redención.
- Terrin, V. (2024). *Padre Arturo D'Onofrio*. Editorial LER-VELAR.
- Vásquez López, C., & Vélez Chaverra, P. (2021). *Una vida, un sueño y una obra*. Editorial Francisco Jaramillo S.A.S.
- Villada, S. (2014). *La redenzione mistero d'amore: Spiritualità della Redenzione nella vita di padre Arturo D'Onofrio*. Libreria Editrice Redenzione.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

La Vida como Noticia Urgente: Desafíos Éticos de los Medios y la Misión Humanista de Arturo D'Onofrio

Sol Beatriz Vélez Escobar ¹

Docente de la Universidad Católica Luis Amigo, Facultad de Ciencias administrativas, económicas y contables. Medellín Colombia, E-mail: sol.velezes@amigo.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4146-6435>

Orlando Carmelo Castellanos Polo ²

Docente de la Universidad Católica Luis Amigo, Facultad de Ciencias administrativas, económicas y contables. Medellín Colombia, E-mail: Orlando.castellanospo@amigo.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3129-1942>

Luz Elena Gómez Montoya ³

Rectora del Colegio Sagrada Familia Aldea Pablo VI
Medellín Colombia, E-mail: gluzelena563@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8211-4768>

Jesús Antonio Ramírez Giraldo ⁴

Director Fumdir Bogota Colombia
director@fumdir.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8211-4768>

RESUMEN

Este estudio examina de manera crítica cómo los medios de comunicación actúan frente a la vulnerabilidad humana, sugiriendo una evaluación ética de sus métodos narrativos basada en el pensamiento y las acciones humanistas del Padre Arturo D'Onofrio. En un entorno donde las noticias de entretenimiento se valoran más que la dignidad y donde la falta de atención de los medios hacia el dolor ha llegado a ser un espectáculo ante el sufrimiento, surge la urgente necesidad de una comunicación que se preocupe por la vida, la justicia y el bienestar de todos. En esta investigación se utiliza un enfoque hermenéutico en una metodología cualitativa, se analizan casos donde los medios representan la pobreza, el abandono infantil y la violencia estructural. Estos ejemplos se comparan con la espiritualidad activa colaborativa y la pedagogía redentora del Padre Arturo D'Onofrio, quien transformó su palabra y acciones en un refugio para aquellos que están en situación de desamparo. Este artículo sugiere que los medios de comunicación deben tomar una mayor responsabilidad social, no sólo informando sobre los eventos, sino también sobre los procesos humanos y comunitarios que ayudan a dignificar y rescatar. La idea principal es comunicar de manera ética y real, lo que significa entender que la vida, especialmente la de aquellos que son marginados, no debería ser considerada un dato irrelevante ni un número que se puede manipular, sino que representa una urgencia moral que llama a actuar. Inspirados por el legado de D'Onofrio, se anima a los comunicadores a ser portadores de esperanza, defensores de la verdad y creadores de una cultura que valore cada vida como un bien sagrado.

Palabras clave: medios de comunicación, ética periodística, vida humana, cultura de la vida, espiritualidad activa colaborativa.

ABSTRACT

This study critically examines how the media respond to human vulnerability, proposing an ethical evaluation of their narrative methods based on the humanistic thought and actions of Father Arturo D’Onofrio. In an environment where entertainment news is often valued more than human dignity, and where media indifference to suffering has turned pain into spectacle, there emerges an urgent need for a type of communication that prioritizes life, justice, and the well-being of all. Using a hermeneutic approach within a qualitative methodology, this research analyzes cases in which the media represent poverty, child abandonment, and structural violence. These examples are compared with the collaborative active spirituality and redemptive pedagogy of Father Arturo D’Onofrio, who transformed his words and actions into a refuge for those in situations of neglect. This article argues that the media must assume greater social responsibility—not only reporting events, but also highlighting the human and community processes that help to dignify and restore. The central idea is to communicate ethically and truthfully, understanding that life—especially the lives of the marginalized—should not be treated as irrelevant data or manipulable figures, but as a moral urgency that demands action. Inspired by D’Onofrio’s legacy, communicators are encouraged to become bearers of hope, defenders of truth, and creators of a culture that values every life as a sacred good.

Keywords: media, journalistic ethics, human life, culture of life, collaborative active spirituality.

1. Introducción

En un mundo donde hay mucha información, donde la posverdad es común y los medios a menudo utilizan a las personas, es muy importante cuestionar cómo los medios de comunicación ayudan a proteger los valores esenciales de la dignidad, la verdad y la justicia.

La manera en que los medios informan sobre temas como la violencia, la pobreza, el abandono de niños o la migración a menudo sigue pautas de exageración, trivialización o falta de contexto. Esto hace que se oculten las causas profundas del sufrimiento humano y provoque una falta de respuesta ética en quienes reciben estas informaciones. Por lo tanto, surge la pregunta: ¿por qué es importante estudiar el papel de los medios en la protección de la vida?

Esta preocupación lleva al legado humanista y profético del Padre Arturo D’Onofrio (1914–2006), un sacerdote italiano que fundó la Pequeña Obra de la Divina Redención. Su labor se enfocó en rescatar, educar y dignificar a miles de niños desamparados, jóvenes marginados y familias que vivían en condiciones de pobreza durante la segunda guerra mundial. Su mensaje no fue únicamente un acto de predicación, sino un compromiso con la educación y el bienestar social, convirtiéndose en una voz que denunciaba la injusticia y abría caminos hacia la redención, incluso en los espacios olvidados por las instituciones y los medios de comunicación.

Esta investigación tiene sentido porque es necesario crear una ética de los medios que esté a favor de la vida. Esta ética debe ir más allá, preocuparse por informar con imparcialidad y asumir la responsabilidad social de una manera activa frente a las realidades que son vulneradas. Arana (1986) expresa que la rapidez de la información

es más importante que los valores morales y el análisis profundo del maltrato infantil en América Latina, es fundamental hacer una reflexión crítica y ética que motive a los comunicadores a contar historias reales que toquen la vida con empatía y dedicación; examinando los problemas éticos que enfrentan los medios de comunicación actuales en relación con la protección de la vida humana, tomando en cuenta la herencia humanista del Padre Arturo. Analiza además las principales cuestiones éticas que impactan la forma en que se cubren las realidades humanas en situaciones vulnerables. Hay que reconocer los principios comunicativos que se encuentran en su testimonio de vida y su misión, de esta manera sugerir normas para una ética comunicacional basada en el Evangelio y en la dignidad de toda vida humana, creando conexiones entre la ética informativa y el compromiso social desde una óptica D'Onofriana.

El estudio abarca el período comprendido entre los años 1943 y 2025, analizando el crecimiento de la digitalización de la información y el establecimiento de narrativas post verdaderas que se refieren a las situaciones en la que las emociones, creencias o deseos individuales, en lugar de hechos objetivos, tienen mayor influencia en la opinión pública. En términos geográficos, su atención se centra en América Latina, con un enfoque particular en Colombia, Guatemala, México, El Salvador, Perú, Ecuador, Honduras; en el continente asiático: India en nueve (9) regiones, Timor-Leste (Indonesia) África Madagascar. e Italia su país de origen en todos estos países la influencia del Padre Arturo ha sido notable. (Piccola Opera della Redenzione, 1998)

Desde una perspectiva conceptual, este artículo se sitúa en áreas como la ética de la comunicación, la teología pastoral, la responsabilidad social y la promoción de los derechos humanos, prestando especial atención a los principios D'Onofrianos de caridad organizada, educación redentora y misericordiosa. Según lo expresa Ortiz de Ordoñez (1986) el intercambio de vivencias innovadoras para la atención de la infancia es una oportunidad en los procesos de descubrimiento y construcción de la identidad

2. Marco teórico

Naturaleza de la verdadera civilización

“... Antes de establecer los síntomas y causas de la crisis en la que nos encontramos, es necesario definir el verdadero concepto de civilización: ¿Qué entendemos por civilización? Las definiciones que se dan de civilización son muchas y dispares. Científicamente hablando, la civilización es la manera multifacética en que toma forma la vida de cualquier agregado, de una sociedad, de una era humana. De acuerdo a Guizot- *“El desarrollo de la actividad social e individual del progreso de la sociedad y de la humanidad”*, en definitiva, la civilización es el mismo hombre que evoluciona y se desarrolla y realiza en el cuadro de la vida, asociada con la conquista de la ciencia, con las aplicaciones de la técnica, con la fuerza de las tradiciones, con las manifestaciones del arte, con los códigos legales, con el desarrollo de los tráficó y con las redes de comunicación, sin excluir el mismo refinamiento del trato externo que forma el ceremonial social. En palabras del Padre Arturo D'Onofrio la civilización está anclada en una comprensión integral del ser humano como hijo de Dios, con derechos, potencial y dignidad. Solo una civilización fundada en el amor misericordioso, *“El hombre es el corazón de la civilización; educarlo en el amor es civilizarlo para Dios y para el mundo”*

La ética comunicacional en el siglo XXI

En la actualidad, los medios de comunicación juegan un papel fundamental en la vida pública, actuando no solo como canales que transmiten información, sino también como creadores de significado, influenciadores de opiniones y mediadores de la realidad. Este papel destacado ha sido fortalecido por el avance de las tecnologías digitales, las plataformas de redes sociales y la inteligencia artificial, que han cambiado la manera en que se genera, se comparte y se utiliza la información. Según Quintero, J. I. G., & Carmona, J. S. (2023). la manipulación de las emociones ayuda a desviar el debate público y coloca a la persona en una situación donde puede mezclar hechos lógicos con sentimientos y opiniones que no siempre son comprobables; en otras palabras, se encuentran dentro del contexto de la posverdad. D'Onofrio afirmaba que la palabra no solo comunica ideas, sino también espíritu, intención y presencia. Por ello, insistía en que la comunicación debía estar impregnada de espiritualidad activa, es decir, ser portadora de bien, de paz y de verdad. En sus propias palabras: *“La palabra que no nace del amor no construye, y la palabra que no salva, hiere.”*

Desde un enfoque crítico, se puede notar que los medios de comunicación actuales se mueven entre dos aspectos opuestos: por un lado, desempeñan un rol en la democracia al hacer visibles injusticias, exponer abusos y fomentar el debate público; por otro lado, a veces adoptan prácticas que dañan la ética de la comunicación, tales como la desinformación, la dramatización de la violencia, la posverdad y el sensacionalismo. De hecho, en varios escenarios, la lógica del mercado ha reemplazado a la lógica del interés colectivo, transformando las noticias en productos y el sufrimiento humano en un espectáculo. También Bailon, O. M. (2024). Expresa que este tipo de acciones no solo infringe las normas éticas de la profesión, sino que también debilita la confianza del público en los medios, que es un elemento fundamental para una democracia bien informada.

Además, Montemayor Rodríguez, N., & García Jiménez, A. (2021). Enuncia que la abundancia de información, la división de las conversaciones y la polarización de ideas han afectado la capacidad de los ciudadanos para juzgar correctamente, creando públicos que son manipulados emocionalmente y que se sienten mentalmente agotados. Quienes están más pendientes de la información recibida a través de varios canales pueden estar enfrentando una sobrecarga de datos que disminuiría su habilidad crítica para juzgar de forma efectiva la autenticidad de la información a la que tienen acceso. Esto presenta importantes dilemas éticos, especialmente en asuntos delicados como la vida de las personas, la infancia, los derechos de los desfavorecidos y la dignidad de aquellos que son marginados.

El código de ética en el periodismo, que ha sido promovido por entidades como UNESCO, la ONU, la Fundación Gabo y Reporteros Sin Fronteras, resalta valores esenciales como la verdad, la objetividad, el respeto a la dignidad de las personas y la autonomía en la redacción. Sin embargo, varios grupos de reporteros subrayan que la comunicación ética necesita ser inclusiva y enfocada al bienestar común, en una era dominada por algoritmos, tendencias virales y un enfoque en la atención, existe el peligro de que estos valores se conviertan en simples palabras vacías si no se respaldan con una reflexión crítica que vea la comunicación como un acto político y ético que ponga al ser humano en el centro como un sujeto completo de significado y verdad.

En diálogo con la vida, pensamiento y testimonio del legado humanista del D'Onofrio, A. (reimpresión 2020), se explora las tensiones entre el ejercicio comunicativo contemporáneo y la búsqueda de la verdad como valor ético y espiritual, que encarna una respuesta profética y evangélica que dignifica la palabra, la transforma en acción y

la pone al servicio de los más vulnerables, frente a una era marcada por la posverdad, la manipulación mediática y la espectacularización del dolor. Expone la misión comunicativa desde una ética humanista, resaltando el deber de proteger la verdad y la dignidad humana en contextos de desinformación, de igual forma desde una perspectiva ética y teológico-social, se examina cómo los medios masivos y digitales participan hoy en la construcción o destrucción de una cultura de la vida, especialmente frente a problemáticas como la violencia, la pobreza, el descarte social y la manipulación informativa.

“...Veinte años de vida de Radio Carpine. No podemos dejar pasar esta fecha sin una mención especial: el problema educativo se transmite por las ondas. Los medios de comunicación social son indispensables para ejercer en nuestros tiempos una influencia efectiva en la evangelización de nuestro pueblo, especialmente de la juventud. La Pequeña Obra de Redención lleva más de cincuenta años comprometida en este sector tan delicado. Inmediatamente después de la televisión, llega la radio, especialmente para ayudar a resolver los problemas de la juventud y de las comunidades locales. ...” El Padre Arturo D’Onofrio da el concepto de periodismo con espíritu, entendido como una práctica comunicativa que no solo informa, sino que eleva, humaniza y moviliza. Con su voz profética que denuncia el abandono de los pobres y clama por una acción comunicativa comprometida con la justicia, la misericordia y la vida. La propuesta comunicativa del Padre D’Onofrio es un testimonio encarnado de una ética y espiritualidad activa colaborativa, en la cual la palabra y la acción se integran en la defensa de la vida, la caridad organizada y la pedagogía redentora, convirtiéndose en agentes de transformación cuando el relato está animado por la compasión, la verdad y la defensa de la vida en todas sus formas. “Piensa: es tan grande el significado y la grandeza de esta simple palabra (*Maestro*) que Jesús un día prohibió expresamente que los hombres se atrevieran a usurpar este título que corresponde, en el sentido más genuino, únicamente a Él. Por ello, dijo *“No pretendáis que se os llame maestros, porque vuestro único maestro es sólo uno: Jesucristo”* (Mt 23, 10). Él posee toda la verdad, más aún, es la Verdad por esencia; tú solamente tienes una mínima parte. Él es Maestro por naturaleza, tú solo por participación. No obstante, tú eres llamado Maestro. Es para ti un motivo de profunda humillación y, al mismo tiempo, de sano orgullo. tienes Como Jesús una misión directiva. Debes ser: ¡Camino, Verdad y Vida para tus estudiantes!

Él llega a la conclusión de que los medios necesitan redescubrir su aspecto ético y su capacidad de humanizar, comprometiéndose de forma clara a proteger a los más vulnerables. Además, sugiere una comunicación con un propósito claro que pueda denunciar injusticias, ofrecer consuelo y promover el cambio, “contar con compasión” como una alternativa ética y comunicativa. Al examinar ejemplos de comunicación alternativa y mensajes que se inspiran en la justicia y la dignidad humana, se hacen visibles posibles caminos para un periodismo que se involucra con las realidades del sufrimiento. *“Por eso (se ha creado) “Radio Carpine”. Un grupo de amigos, sacerdotes y laicos, a quienes expresamos nuestro más profundo agradecimiento, siempre sensibles a los problemas del apostolado, y sostenidos por el ardiente celo de nuestro amado Obispo, Monseñor Guerino Grimaldi, han contribuido económica y organizativamente para dar vida a esta Radio Emisora. La Comisión diocesana de Comunicaciones Sociales, presidida por el Prof. Don Bruno La Manna, ha asumido la delicada y exigente tarea de preparar una programación interesante y digna, que garantice no sólo la necesaria formación moral y cristiana, sino también una serie de*

servicios, encaminados a crear información documentada y también sano entretenimiento”.

Medios de comunicación y cultura de la vida vs. cultura de la muerte

El Papa Juan Pablo II, en su carta encíclica *Evangelium Vitae* de 1995, introdujo el término "cultura de la muerte" para criticar las estructuras sociales y simbólicas que hacen normal la exclusión, la violencia y la desvalorización de la vida humana, especialmente de aquellos que son más vulnerables. En respuesta, se plantea una "cultura de la vida", donde se reconozca la dignidad intrínseca del ser humano desde el momento de la concepción hasta la muerte natural.

Arturo D'Onofrio expresa “.... *Pero no podemos cerrar los ojos ante la triste visión de la progresiva descristianización individual y social, que desde el relajamiento de las costumbres ha pasado al debilitamiento y a la abierta negación de la verdad y la fuerza, destinadas a iluminar los intelectos sobre el bien y el mal, a corroborar la vida militar, la vida privada, la vida pública del Estado. Una anemia religiosa, casi un contagio en expansión, ha golpeado a muchos pueblos de Europa y del mundo y ha creado tal vacío moral en sus almas que ningún gobierno religioso o mitológico, nacional o internacional, podría llenarlo.*

Con palabras, con acciones y con medidas, durante décadas y siglos, nunca se ha hecho, mejor o peor, que arrancar del corazón de los hombres, desde la niñez y hasta la vejez, la fe en Dios creador y Padre de todos, recompensador del bien y vengador del mal, distorsionando la educación y la instrucción, luchando y oprimiendo con todo arte y medio, con la difusión de la palabra y la prensa con el abuso de la ciencia y del poder, la religión y la Iglesia de Cristo.”

Los medios de comunicación se encuentran en un estado de constante tensión entre dos culturas diferentes. Conceptos como la posverdad, que el Oxford Dictionary (2016) define como poner las emociones por encima de los hechos, y la espectacularización de la violencia, que han sido estudiados por Jean Baudrillard y Guy Debord, crean una especie de insensibilidad colectiva frente al sufrimiento humano. La difusión de desinformación y noticias falsas contribuyen a invalidar causas que son justas, mientras que los relatos sensacionalistas refuerzan estereotipos y fragmentan la realidad.

Frente a este panorama, surge el concepto de “noticias constructivas” (constructive journalism), impulsado por autores como Cathrine Gyldensted y Ulrik Haagerup, quienes proponen un periodismo orientado a soluciones, con enfoque ético y mirada humanista. Este tipo de periodismo podría ser una vía para restaurar la vocación profética y social de los medios, contribuyendo a una cultura de la esperanza. Según el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM, 2022) los medios cumplen un papel crucial como agentes pastorales y éticos en el ámbito comunicacional.

Se identifican desafíos y oportunidades que enfrentan los medios en su responsabilidad frente a la vida humana, se exploran los fenómenos como la posverdad, la indiferencia mediática ante el dolor y la despersonalización de los relatos sobre la pobreza y la exclusión. Según indica Pérez, G. J. (2009) una de las formas de lograr una convivencia pacífica es proponiendo criterios inspirados en el carisma providencial y la espiritualidad activa. Si todos están dispuestos a incluir a los demás, en vez de adoptar la actitud excluyente que el deseo de venganza conlleva. Sin embargo, todavía existen personas que continúan promoviendo, a través de los medios de comunicación, sentimientos que van en contra de cualquier intento de reconciliación, utilizando estos medios como eco de sus voces. Se mueven por una noción de justicia que busca venganza y, con su deseo de hacer valer una verdad que no ignore las ofensas pasadas, cierran las puertas a la posibilidad de construir un futuro.

El legado del Padre Arturo D’Onofrio y su visión profética sobre la vida humana

El Padre Arturo D’Onofrio (1915–2006), fundador de la Pequeña Obra de la Divina Redención, constituye una figura profética cuyo pensamiento y acción siguen vigentes en los desafíos contemporáneos en torno a la defensa de la vida. Su espiritualidad activa, su amor radical por los pobres y su incansable defensa de los derechos de los niños marginados representan una denuncia viviente contra toda forma de indiferencia social o institucional. Según La Manna (1995), la Piccola Opera della Redenzione ha sido un testimonio concreto de fe activa desde sus orígenes en 1943.

D’Onofrio no fue un comunicador de masas, pero su testimonio constituye una forma de comunicación profética que interpela desde el silencio y la coherencia. Su lema, “Salvar la vida para redimir el mundo”, revela una ética de la responsabilidad que coloca al ser humano como centro de toda acción pastoral, educativa y social. Su obra en Italia, América Latina, África, Asia (India) demuestra que es posible narrar la vida desde la misericordia, no desde el sensacionalismo.

Se profundiza en la figura del Padre Arturo D’Onofrio como educador, defensor de los más pobres y comunicador del Evangelio de la dignidad, cuyas acciones y palabras encarnan una respuesta activa frente a los silencios cómplices de su tiempo. Se estudia el modelo de acción del Padre D’Onofrio como referente de comunicación encarnada, cuyo testimonio apostólico y compromiso con la infancia abandonada revelan una praxis profundamente ética y profética que ilumina y libera, siendo fiel al clamor de los pobres y a la dignidad de toda vida humana. Según Vásquez López (1986), la Aldea Pablo VI ofrecía un entorno de acogida para niñas desplazadas en un contexto de conflicto social, un Pastor, que dio a las pequeñas razones para renacer.

Su pedagogía redentora puede inspirar una nueva ética del relato, donde comunicar sea un acto de servicio, no de poder. En este sentido, el legado del Padre D’Onofrio invita a los profesionales de la comunicación a mirar la realidad desde los ojos del pobre, del niño descartado y de la madre solitaria. Esta mirada, cargada de compasión y compromiso, es la que puede devolver a los medios su verdadera vocación: custodiar la vida y servir a la verdad. De acuerdo a Velásquez Gómez y Mejía (1986), escriben el Hogar del Niño como un espacio dedicado a la rehabilitación integral de menores en situación de calle mediante procesos educativos y afectivos.

3. Resultados (Análisis/Discusión)

3.1. Casos representativos del tratamiento mediático de la vida humana

Ejemplos de noticias o coberturas donde se evidencie el enfoque negativo o positivo de los medios frente a la vida (aborto, migración, violencia infantil, eutanasia, pobreza extrema, etc.).

Tabla N. 1 Caso Mediático

Caso Mediático	Año(s)	Tratamiento mediático	Implicaciones éticas
Migración en el Mediterráneo (Europa)	2015–presente	Enfoque en cifras de muertos y naufragios; escasa atención a historias humanas.	Deshumanización de migrantes; invisibilización del dolor y la esperanza.

Crisis de Venezuela y migración (Latinoamérica)	2017–presente	Cobertura polarizada entre victimización y criminalización de migrantes.	Reducción del fenómeno a cifras; falta de enfoque en derechos humanos.
Pandemia COVID-19 y acceso a vacunas	2020–2022	Narrativas nacionalistas; desigual cobertura del acceso en países pobres.	Inequidad informativa; fortalecimiento de discursos coloniales.
Guerra en Gaza y cobertura infantil	2023–2024	Sensacionalismo e imágenes explícitas; poca contextualización histórica.	Normalización de la violencia; revictimización de menores.
Niños en la frontera EE.UU.–México	2018–2023	Cobertura parcial; instrumentalización política en medios conservadores.	Estigmatización de familias vulnerables; omisión del sufrimiento infantil.
Protestas en Irán y derechos de mujeres	2022–2023	Amplificación en redes, pero silencio en medios estatales tradicionales.	Censura y autocensura; riesgo para periodistas independientes.
Conflicto en Ucrania y desplazamiento civil	2022–presente	Cobertura intensiva; énfasis en impacto geopolítico más que humanitario.	Desplazamiento de lo humano por lo estratégico; uso de la tragedia como arma política.
Hambruna en el Cuerno de África	2021–presente	Escasa visibilidad; tratamiento episódico y sin continuidad narrativa.	Indiferencia mediática; banalización del hambre y la muerte evitable.

Fuente: Elaboración Propia

2. Comparación del enfoque de medios seculares vs. medios con inspiración cristiana o humanista

Se puede analizar cómo distintos medios abordan los mismos hechos desde ópticas divergentes.

Tabla N.2 Categoría de análisis

Categoría de Análisis	Medios Seculares	Medios Cristianos / Humanistas	Espiritualidad de Arturo D'Onofrio
Concepción de la vida humana	Basada en derechos y legalidad; ocasional despersonalización.	Don sagrado; se promueve su dignidad desde la concepción.	Vida como don inviolable; reflejo de Dios en cada ser.
Tratamiento del sufrimiento	Frecuente espectacularización; enfoque en el morbo.	Aborda desde la compasión, la esperanza y el sentido.	El sufrimiento como clamor que interpela a la caridad activa.

Lenguaje utilizado	Técnico o sensacionalista, con tono neutro o alarmista.	Lenguaje respetuoso, inclusivo y centrado en la persona.	Lenguaje de misericordia, ternura y denuncia profética.
Objetivo informativo	Captar audiencia; prioriza la inmediatez y viralidad.	Evangelizar, educar y transformar desde el bien común.	Restaurar la dignidad de los pequeños y olvidados.
Referentes éticos	Códigos deontológicos y valores liberales.	Evangelio, doctrina social, derechos humanos.	Evangelio vivo, opción preferencial por los pobres.
Cobertura de la pobreza	Condicionada al interés público o político.	Cobertura constante, con mirada de justicia social.	Testimonio permanente desde la acción misionera.
Visibilidad de la infancia vulnerable	Escasa, suele limitarse a coyunturas específicas.	Alta visibilidad; foco en protección y acompañamiento.	Infancia pobre como sacramento de Cristo sufriente.
Relación con la verdad	A veces relativista; sujeta a líneas editoriales.	Verdad como principio innegociable y liberador.	Verdad profética; denuncia del pecado estructural.
Compromiso social	Variable; depende del medio y su línea ideológica.	Alta; vinculado al compromiso misionero y social.	Compromiso radical: educar, cuidar, amar sin medida.

Fuente: Elaboración Propia

3.3. Aportes del pensamiento de D'Onofrio a la ética comunicacional

Reflexión sobre cómo sus principios pueden inspirar un periodismo más humano, responsable y defensor del bien común.

Tabla N.3 Dimensiones Ética

Dimensión Ética Comunicacional	Aportes del Padre Arturo D'Onofrio
Valor de la vida humana como centro del mensaje	Considera que toda comunicación debe custodiar la dignidad de la vida humana, especialmente la más frágil.
Denuncia profética ante la injusticia	Promueve una comunicación que desenmascare el pecado estructural y las injusticias sociales.
Misericordia como lenguaje comunicacional	Insta a usar un lenguaje que sane, acompañe y libere, inspirado en la ternura de Cristo.
Visibilidad de los descartados	Reclama dar voz a los que no tienen voz: niños abandonados, pobres y marginados.
Educación redentora desde la verdad	La verdad debe educar, transformar y liberar, no solo informar.
Narrativas de esperanza y construcción de paz	Fomenta relatos que edifiquen el bien común y restauren la confianza en la humanidad.

Espiritualidad encarnada en la acción comunicativa	Comunicar implica amar y actuar desde el Evangelio, no solo emitir mensajes.
Testimonio como medio de verdad	El comunicador debe ser coherente entre lo que dice y lo que vive.
Compromiso con la infancia y los pobres	Propone una ética del cuidado mediático centrada en el rostro sufriente del otro.

Fuente: Elaboración Propia

Discusión

La comparación entre los términos expresados por el Padre Arturo D'Onofrio y los discursos periodísticos contemporáneos revela una profunda tensión ética en torno a la humanización y el valor de la vida. su discurso estaba enfatizado en el amor que redime, la solidaridad, misionalidad del fundador, desde la experiencia directa de quienes vivieron cerca a ese ser que causó tanto impacto social, ético y moral. Según lo expresa Greiffenstein (1986) expone cómo el abandono infantil refleja una de las manifestaciones más sensibles de la crisis social de la época, se ha manifestado siempre con un poder transformador en la construcción de estrategias que han formado seres con derecho a ser arte y parte de su proyecto de vida, cobijándolos así de una dignidad tal que el sentido mismo de la existencia para tantos niños y jóvenes se ha transformado al punto de ser y seguir siendo a través de la historia eco de esa voz que se convirtió en acción viva. Por otro lado, muchos medios de comunicación hoy se apoyan de comentarios sensacionalistas de narraciones periodísticas que descuidan la dignificación humana.

El lenguaje de la propuesta pedagógica del Padre Arturo D'Onofrio es de poder formativo que resignifica una comunicación éticamente responsable, edifica al otro valorándolo por lo que es y lo que posee. orientado siempre a restaurar la vida y transformar realidades. lo contrario al estudio mediático actual de los medios de comunicación sensacionalistas que narran sin objetividad el dolor sin explorar el sufrimiento y deshumanizando a las personas más vulnerables y fomentando la cultura de muerte más que de vida. D'Onofrio, A. (agosto, 2004).

Conclusión

Los medios de comunicación deben recuperar su función ética y educativa, siendo canales que no callen frente al dolor ni deformen la realidad, sino que hablen desde la compasión activa y la responsabilidad. El pensamiento de D'Onofrio ilumina este desafío, proponiendo una comunicación que defienda la vida en todas sus formas.

los medios de comunicación están llamados a humanizar sus relatos, dejando de ser meros cronistas de la tragedia para convertirse en narradores de esperanza y constructores de una cultura del encuentro. Inspirados en la espiritualidad de D'Onofrio, se plantea una ética narrativa centrada en la misericordia, capaz de dar voz a los silenciados, mirar con ternura al excluido y comunicar con un compromiso vital orientado al bien común.

Se Propone una ética periodística que recupere el compromiso con la verdad, la justicia social y la promoción del bien común, haciendo del acto comunicativo un instrumento de transformación y esperanza. Se aboga por una comunicación que no sea neutra, sino compasiva, solidaria y profundamente humana, como expresión del espíritu que alienta toda auténtica defensa de la vida.

custodiar la vida, en términos comunicacionales, exige un cambio paradigmático: pasar de medios que reproducen el dolor como espectáculo a medios que acompañan, protegen y promueven la esperanza. A la luz de D'Onofrio, se invita a los comunicadores a ser centinelas de la vida, profetas de la verdad y constructores de una cultura de misericordia.

Referencias bibliográficas:

- Arana, I. (1986, febrero 6). América Latina. *El síndrome del maltrato al menor. El Colombiano*.
- Bailon, O. M. (2024). Disonancia entre la transformación tecnológica y ética periodística: Una reflexión crítica del impacto de la inteligencia artificial en los medios de comunicación. *adComunica*, 91–114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9696960>
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation* (S. F. Glaser, Trans.). University of Michigan Press. (Obra original publicada en 1981). <https://archive.org/details/simulacra-and-simulation-1995-university-of-michigan-press>
- Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM). (2022). *Los medios de comunicación como agentes pastorales y éticos*. CELAM. <https://www.celam.org/documentos/>
- D'Onofrio, A. (1992/2020). *El grito de los pequeños: Escritos espirituales y sociales* (Reimpresión 2020). Fundación Obra del Padre Arturo.
- D'Onofrio, A. (2004, agosto). *Lenguaje y pedagogía redentora: Escritos inéditos sobre comunicación y formación*. Fundación Obra del Padre Arturo.
- Greiffenstein, R. (1986, junio 25). Niños abandonados: Un caso hipotético de la crisis social. *El Colombiano*. https://www.academia.edu/129591782/Estructura_de_la_Sociedad_Colombiana
- Guizot, F. (1856). *Historia general de la civilización en Europa*. Librería de Rosa y Bouret. <https://www.marxists.org/espanol/guizot/historia-general-de-la-civilizacion-en-europa.pdf>
- Juan Pablo II. (1995). *Evangelium Vitae: Sobre el valor y el carácter inviolable de la vida humana*. Librería Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html
- La Manna, A. (1995). *La culla di un sogno: Visciano e la Piccola Opera della Redenzione dal 1943 ad oggi*. [s.n.].

<https://www.beweb.chiesacattolica.it/books/book/520542563/La+culla+di+un+sogno>

Meo, F. (1998). *La piccola opera della redenzione*. Associazione Ex Allievi, Editorial LER.

Montemayor Rodríguez, N., & García Jiménez, A. (2021). Percepción de los periodistas sobre la desinformación y las rutinas profesionales en la era digital. *Revista General de Información y Documentación*, 31(2).
<https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/download/79460/4564456559313>

Ortiz de Ordoñez, I. M. (1986, febrero 16). Alternativas innovadoras sobre atención infantil. *El Colombiano*.

Oxford University Press. (2016). *Post-truth* [Definición]. In *Oxford English Dictionary*.
<https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>

P. Arturo D'Onofrio. (1943/1999). *Maestro* (Nueva edición). LER.

P. Arturo D'Onofrio. (1976, noviembre). En *Redenzione* (un mes después de la inauguración de Radio Carpine).

P. Arturo D'Onofrio. (1945/2015). *Crisi e Ordine Nuovo* (p. 56, reedición). M. D'Auria Editore Pontificio.

P. Arturo D'Onofrio. (1996, noviembre). En revista *Il Carpine*.

Pérez, G. J. (2009). La relación entre ética y comunicación en *Sí mismo como otro* respecto a las categorías de verdad, libertad y justicia. *Acta Fenomenológica Latinoamericana*, III, 723–741.
<https://mejoremoslareddaccion.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/eticaverdadigualdadjusticia.pdf>

Quintero, J. I. G., & Carmona, J. S. (2023). La posverdad y las redes sociales como desafíos del periodismo en la era digital. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*, 30(55), 332–359.
<https://www.redalyc.org/journal/3578/357875874018/357875874018.pdf>

UNESCO. (2018). *Código de ética periodística: Principios y desafíos en la era digital*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260714_spa

Vásquez López, G. C. (1986, abril 14). Aldea Pablo VI: Hogar para niñas desplazadas. *El Colombiano*.
https://www.academia.edu/129591782/Estructura_de_la_Sociedad_Colombiana

Velásquez Gómez, R., & Mejía, L. M. (1986, mayo 27). En el Hogar del Niño: Rehabilitación para menores de la calle. *El Colombiano*.
https://www.academia.edu/129591782/Estructura_de_la_Sociedad_Colombiana

La educación como medio terapéutico y transformador de la sociedad

Jaime Cornejo Domínguez

Introducción

Una de las cosas que diferencia al ser humano de otros seres vivos es su formación, la educación.

Esta educación nos forma e identifica como personas.

Esta identidad se va formando por las experiencias del sujeto: pensamientos, palabras, emociones..., y la educación les da un valor añadido.

La identidad en su conjunto implica un correcto desarrollo de la persona: pensamientos, actitudes, valores...

El hombre es un “ser social” y en este medio convive con valores que no caducan: colaboración, amistad, respeto...

La identidad personal es valiosa en sí misma porque es única y al mismo tiempo la educación la enriquece.

El hombre se forma, aprende y transmite “información” en un entorno social.

Tanto una buena actitud como una buena acción (como por ejemplo la narrativa) nos pueden hacer sentir y vivir las experiencias confortablemente. Nos pueden hacer sentir bien y vivir mejor.

Metodología

La metodología ha sido fundamentalmente realizada mediante recursos bibliográficos.

Educación en el siglo XXI

En pleno siglo XXI, la educación sigue siendo un pilar en cualquier sociedad que quiera progresar y dar un mejor futuro a sus integrantes.

De hecho, la escolarización obligatoria en sus primeros niveles busca cubrir necesidades básicas necesarias para un desenvolvimiento adecuado en el día a día. Un ejemplo son las matemáticas: saber contar, cuando, por ejemplo, haces la compra, o el lenguaje: saber leer, escribir, etc.

Por otro lado, la educación es dinámica: cambian metodologías..., incluso se conocen o varían de algún modo hechos científicos. Por ello no es extraño que estos avances científicos también modifiquen de alguna manera la forma de enseñar y aprender. Por ejemplo, la introducción de las TIC; que recientemente de un tiempo a nuestros días se van integrando no solo, pero también en las aulas para la formación del alumnado.

La tecnología es “neutra”, quiere decir que depende del uso que se haga de ella. Por ello, se debe también aprender a hacer un uso crítico y responsable de ella.

Hay dos elementos esenciales transmisores del conocimiento humano: la lectura y la escritura. Está claro que son dos herramientas que se complementan perfectamente. Es importante el saber leer, ya que al mismo tiempo que se puede informar uno de multitud de cosas y diversas situaciones, también se puede aprender y conocer otras

perspectivas, inquietudes, etc. de otras personas. Y de un modo similar, la escritura puede ayudar a conocerse mejor a uno mismo y ser una “ventana” abierta hacia el exterior, donde se pueden mostrar emociones, sentimientos... De hecho, leer puede ayudar a entender mejor (en relación a las personas, etc.) y tener un conocimiento más aproximado sobre la realidad (por ejemplo, al actualizarse sobre un hecho científico, situaciones diversas que se producen a diario, etc.); y escribir puede ayudar a conocerse mejor y que otros conozcan y entender mejor; ya sea meramente al dar una información o mediante por ejemplo un recurso literario como puede ser la narrativa; ya que los relatos tanto si son reales como ficticios pueden aportar mucha información y enriquecer el “mundo” interior de cada uno, desde la perspectiva de la experiencia única y personal.

Y hoy en día, todo ello se puede complementar con ayuda de las TIC e IA.

Con estos ingredientes: la capacidad para expresarse, ya sea mediante la narrativa o cualquier otra acción; la identidad se va formando en un ambiente social y educativo.

El valor de la identidad

Con el paso del tiempo son importantes dos cuestiones que van formando la identidad: el autoconcepto y la autoestima.

“El *autoconcepto* o la identidad personal es la visión que tiene el individuo de cómo es” (Bermúdez Moreno et al., 2011, p. 32); es la opinión que una persona va forjando de sí mismo a través de sus interacciones con el entorno, como por ejemplo con individuos de su entorno social, que en muchos casos puede ser por medio de la comunicación oral, pero también puede ser mediante la comunicación escrita o cualquier otro medio de comunicación. Y la autoestima, es “la capacidad que tiene una persona para valorarse, amarse y aceptarse a sí mismo.” (Infante Caballero, 2024)

Ambos conceptos son necesarios que se den de una forma correcta en la formación de la identidad para poder realizarse en la vida adecuadamente.

Según la definición del diccionario de la Real Academia Española, identidad es el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás” (Diccionario de la Real Academia Española, 2023)

Estos rasgos propios hacen único y valioso a cada sujeto, que al mismo tiempo son características que pueden ir creciendo o modelando en cada persona a lo largo del tiempo, según su “molde”, o sea según sea su “psique”.

Entre otras características únicas de cada persona: la forma de ser: de pensar, expresarse, hacer; habilidades, gustos, valores, etc. Algunos de ellos surgen por la propia exploración del individuo, y otras se pueden ir modelando o creciendo en el momento que se interacciona con el entorno, al ser el resultado de esas experiencias del “yo”, o sea de la construcción del sujeto desde que es alumbrado hasta el día de hoy y la “psique” con los miembros de la sociedad.

La capacidad reflexiva y crítica de la persona es necesario para adaptarse a las situaciones que se dan en el entorno social, y por las cuales mantiene el valor de las acciones; y así alcanzar un mayor grado de identidad: valiosa, también por sus valores y así crecer en él mismo y por ende en sociedad.

Identidad como factor social

Desde la antigüedad, algunos pensadores y filósofos han escrito sobre el valor de la persona, formada por dos partes: una parte física, como puede ser el “movimiento” y otra parte psíquica, que realmente haría dar el “impulso” a la otra parte para actuar.

Ambas partes conformarían una única unidad, que es el sujeto.

La persona, se desarrolla en dos planos: uno más terrenal (la parte física) y otro más espiritual (la parte de la “psique”); donde en esta última residirían los pensamientos, las emociones y las capacidades asociadas a la actitud incluidos los valores. Todo ello, tendría su efecto en la acción (mayoritariamente más visible en la parte física).

Esto es importante, porque desde que el niño “ve la luz” hasta el día actual, mediante la experiencia propia, de la naturaleza o con otras personas va a ir construyendo el propio “yo”. Y desde el primer día va a empezar a edificar “ladrillo a ladrillo” su propia personalidad, lo que le define, las propias características del individuo; que evolucionan con el paso del tiempo (desarrollando su potencial).

Esta construcción de uno mismo no se limita solo a los instintos primarios: la supervivencia, etc.; sino que también va acompañada de una forma de ver la vida social y culturalmente aceptada y de un mejor entendimiento del mundo: la vida en sociedad, el amor al arte, a la naturaleza...

Identidad narrativa

Los pensamientos, emociones, actitudes (en los que se incluyen los valores), que en definitiva forman la identidad y trasciende al ámbito personal y la relación con el resto del “universo”, tiende a destacar por una vertiente: la narración.

La identidad narrativa supone que el sujeto comprenda que la relación afectiva con el interlocutor más próximo no es igual a otro, en tanto que las emociones, intereses (hobbies...), actitudes; que dan lugar a su vinculación, se estrechan en función de estas variables “narrativas”.

“El valor humano más grande de la literatura es que nos ayuda a construirnos como personas...” (Sevilla-Vallejo, 2019a, p. 242).

Los vínculos afectivos que se crean al relacionarse con el entorno mediante el lenguaje, demuestran que el sujeto construye la “historia” en torno a éstos. Y acorde a los “sentimientos” del individuo, el relato cambia en cada “actor” (terceras personas).

Este valor en la identidad narrativa, evoluciona en función de la necesidad y crecimiento personal de cada uno. Está presente en la vida y tiende a perfeccionarse en el ámbito educativo: “..., conforme el alumno domina la narración, también lo hace el sentido que da a la misma”. (Sevilla-Vallejo, 2019b, p. 243).

La narrativa está presente en la lectura, la cual es una vía de transmisión, estudio y relación extraordinaria y donde los hechos narrados pueden ser reales o imaginados. Toda expresión del autor tiene “significado” en su conjunto: “La narración ofrece tanto a quien la escribe como a quien la lee una cierta visión del mundo. El escritor traslada al texto literario una serie de experiencias, acontecidas parcialmente o totalmente inventadas y el lector las comprende en la medida que los ha vivido o los ha imaginado previamente”. (Sevilla-Vallejo, 2019c, p. 244).

La lectura, aborda multitud de situaciones, recursos, etc., que finalmente acercan al lector y al autor.

No solo, pero también en las Instituciones educativas tiene un gran valor la lectura (se podría traducir como amor a la literatura): es fuente de sabiduría, y ésta es una herramienta transversal en cualquier ciencia.

Narrativa

La historia literaria vista como ciencia histórica y a su vez el arte, que es un producto «“que se supone atemporal- y por ende, suprahistórico, “eterno”-» (Calvo Sanz, 1993, p. 8) configuran debates académicos, culturales o literarios.

Pero ¿qué es la literatura? “Por regla general se considera literatura la creación de belleza por medio de la palabra, y también suele darse este nombre a la ciencia que estudia las obras literarias”. (Onrubia de Mendoza, 1969, p. 9)

Esta definición expresa explícitamente a la literatura (narrativa) como la creación de belleza por medio de la palabra. Esta belleza es considerada como algo bueno y bonito. La palabra transmite un sentimiento, una emoción positiva adecuada al contexto.

Entonces la narrativa puede hacer “crecer” no solo interiormente tanto al sujeto que transmite la información como al que la recibe, sino que pueden aprender de ello ambos (emisor y receptor). La literatura aún “inquietudes”, sabiduría popular y propia del individuo en un contexto como la narrativa.

En este sentido, la narrativa versa sobre la vida misma: es un punto de encuentro para los individuos con puntos de vista en común y diferente; donde se pueden transmitir situaciones de la vida cotidiana, etc.

La narrativa es un recurso ancestral de la lengua. Ante la necesidad de comunicación en un ambiente social; la narrativa en todas sus formas: literaria, oral, visual (lenguaje visual), etc., reflejan ideas, pensamientos..., y la imaginación (dentro del contexto de la sociedad; con sus normas, valores...): “..., las ficciones son necesarias para transmitir los conocimientos y la identidad de cada uno de los grupos sociales que forman la sociedad y de la sociedad en su conjunto.” (Sevilla-Vallejo, 2018, p. 1)

Desde tiempos muy lejanos, el hombre ha tenido la necesidad de contar historias: narrar y relacionarse con “el mundo”. Donde es posible mezclar ficción y realidad. Ya entonces: “Los mitos tienen antigüedad de milenios y son tan jóvenes hoy como lo fueron en el momento originario”. (Caballero López, 2003, p. 33)

En los relatos literarios, en muchos casos, se pone el foco; o sea que son protagonistas las personas (ficticias o no).

En la narrativa, históricamente aparecen ideas principalmente relacionadas sobre el hombre, la naturaleza y la religión. Estas tres ideas son la base sobre las que se sustenta el “mundo” y sobre las que son aplicados cualquier avance o progreso. Conceptos que están presentes en el día a día de la sociedad.

El hombre es el actor principal (avances en derechos humanos, metodologías...), la naturaleza o el entorno, es donde el hombre puede satisfacer sus necesidades materiales (avances en medicina, nuevas técnicas en agricultura...) y religión (estar en comunión con la sociedad).

A nivel de grupo, la intercomunicación permite impulsar la ciencia y el progreso al compartir información; pero también relaciones entre iguales más completas.

La identidad de la persona se forma con estas experiencias narrativas y va “creciendo” con apoyo y ayuda del entramado social.

La historia de la literatura lleva ilustrando a los individuos desde la Antigüedad (clásicos...) hasta nuestros días.

La técnica progresa y los avances tecnológicos facilitan la vida de la gente y la literatura no es una excepción y se adapta; es un reflejo a las inquietudes de un contexto. Los nuevos avances tecnológicos se complementan con cualquier disciplina y en este caso con un arte como la literatura, lo que facilita su difusión, etc. El progreso de la sociedad y sus medios... son motivo de satisfacción (en conjunto mejoran la calidad de vida de las personas). La sociedad avanza en todas sus facetas y se ilustran sus logros.

En momentos álgidos de la historia del hombre se tiende a pensar “que los modernos eran superiores a los antiguos” (Pérez, 2010, p.10) debido a estos avances y progresos en la historia de la humanidad. Lo cual no deja de ser algo atemporal. Es una cuestión relativa (pasajera). Porque el mundo está en continuo avance.

La narrativa en la lectura y escritura como medios de comprensión y expresión escrita

La educación no solo es importante por el rol que juega dentro de la sociedad, ya que se pueden aprender competencias y desarrollar ciertas habilidades dentro del campo de acción de cada sujeto, sino que también debe ir acompañado de unos valores que guíen al individuo a lo largo de la vida y que lo identifiquen como persona.

Ello redundará en una buena convivencia social, ya que no solo se debe mirar el “yo”, o cómo se puede mejorar en el rango de acción de cada sujeto, sino también el “nosotros”, como por ejemplo qué se puede hacer para que el entorno sea más saludable y mejor en virtud de unos estándares. La colaboración y cooperación se hacen necesarios para llegar a buen puerto muchas iniciativas.

La educación que se recibe, tanto en un centro educativo, en casa, etc., tiene mucho que ver. Puede darse en mayor o menor medida según las circunstancias personales de cada sujeto. Una buena educación debe influir positivamente en una persona y por ende, en la sociedad de la que forma parte. Ya que somos “seres” sociales.

Todo ello se puede plasmar en las competencias escritas (cómodo y fácil): se puede tomar uno el tiempo que necesite para leer, releer o escribir y en el momento que se desee.

La comprensión escrita o lectura puede ayudar a tener un mayor conocimiento del “universo”, y entender y comprender más sobre lo escrito y el autor: las emociones, etc. Esto mismo ocurre con la expresión escrita, o escritura: se pueden plasmar las experiencias, reflexiones, ciencia...para ampliar conocimientos al público; y también se puede entender mejor al escritor y que le entiendan. Todo ello, ahora también de la mano de los nuevos avances científicos que ya son parte del día a día como son las llamadas nuevas tecnologías o también conocidas como TIC, e incluso de la más novedosa IA (Inteligencia artificial).

Por eso, tanto la lectura como la escritura pueden embarcar a la persona en un viaje hacia el interior de los demás (en el caso de ser escritor) y de cada uno mismo (en el caso de ser lector o escritor); y hacia el exterior.

Cuando se lee una información en el periódico, en redes sociales, etc., así como cuando la escribe la persona en cuestión, se está expuesto a las propias sinergias, así como a las de otros. Los conocimientos adquiridos; la educación que se recibe a lo largo de la vida y que por ende también se refleja, etc., puede depender del punto en el que se encuentre en ese momento exacto el individuo; aparte del aprendizaje no solo emocional que se ha tenido en la experiencia de la vida.

Por tanto, la narrativa en la lectura y la escritura se complementan al adquirir conocimientos, informaciones, sentir emociones, etc. en la lectura y plasmar por otro lado lo que se recoge de esas fuentes, más sus sinergias (su forma de pensar, hablar y hacer) en la escritura, de una manera hecha dentro de lo que se es como persona (la identidad) y de lo que se haya aprendido a lo largo de la vida (educación formal...).

Y esto, ahora también con la inestimable ayuda de las nuevas tecnologías.

Tanto la lectura como la escritura se complementan perfectamente. Ambas son parte de la narrativa.

En la narrativa (y en cualquier acción que se lleve a cabo) pueden verse reflejados valores, actitudes, emociones...

Por ello, quien lee (la narrativa en general), no solo lee, sino que también está enriqueciendo y construyendo la identidad personal, y esto se puede trabajar. Al igual que una buena actitud fomenta una narrativa más positiva, una narrativa positiva puede fomentar una buena actitud y esto dar pie a mejores pensamientos y emociones.

La lectura es una buena herramienta de la educación. La lectura es un placer y se puede disfrutar mucho. Es un buen medio de aprendizaje y en cual uno se puede identificar. Se puede uno sentir bien y vivir esas experiencias confortablemente.

La sociedad como transmisora del conocimiento y mejora del desarrollo personal

Una vez que el niño sale del vientre materno, va construyendo el “yo”, por la propia exploración de sí mismo e interacción con el entorno; y al mismo tiempo va formando la identidad ayudada entre otras cosas por el “autoconcepto” y “autoestima”. Y es la sociedad de la que forma parte, una de las “entradas” más importantes a la hora de aprender ciertos roles y también “salidas” cuando tiene que expresarse.

La sociedad puede transmitir conocimiento y no solo información por medio de diferentes “actores”, que puede ser cualquier persona que se trate; pero también la televisión, medios digitales, radio, prensa, etc. Y, transmitiendo esa información, que puede llegar a ser conocimiento, se puede realizar desde una perspectiva constructiva, para un mayor entendimiento entre las partes, y para mejorar a la vez el desarrollo personal de cada sujeto.

Por ello, los individuos que conforman el entramado social deben ser conscientes y consecuentes con el efecto por cada acto de cada persona.

Por ejemplo, una acción solidaria podría llegar a tener un efecto y reacción mucho mayor de lo que se podría pensar. Se ha dicho que si cada vecino barre la parte proporcional de la calle que le corresponde por la ubicación de su portal; las calles quedarían limpias. Y en cuanto a acciones solidarias, si cada acto, expresión oral o escrita, pensamiento, se expresa de una manera ética, las calles estarían limpias, y la solidaridad ejercida nos haría crecer como personas y nos haría mejores como sociedad. La moral es importante y según el dicho popular: “las cosas bien hechas, bien están”. En consecuencia, si el conocimiento es vida, se deben transmitir los valores atesorados por cada individuo y ponerlos en común. Ello mejorará el desarrollo personal de cada uno.

Tanto la educación formal como la no formal son claves para la formación de la persona y su desarrollo personal, y en las cuales se puede extraer mucha información: son el “libro de la vida”.

La educación formal está presente a lo largo de la vida: educación institucionalizada, escolarización...; y en estos momentos aboga por un aprendizaje continuo; estar al día: en conocimientos, aplicaciones informáticas, etc. (aprender a aprender).

La educación formal facilita herramientas y prepara al alumnado a no dejar de aprender cuando ya no se está en una institución física.

La escolarización como factor diferencial en la educación

Aunque hay muchas formas de educar, y la primera educación y quizás más importante y determinante corresponda a los padres; la escolarización del chico en términos generales va a ser más positiva que si no se escolariza.

Los padres, son la primera referencia del niño; y según la teoría de Piaget, hay que tener en cuenta que “cada individuo se desarrolla a su propio ritmo.” (Castaño Marín, 2006, p. 36)

En la escuela se va a socializar con iguales, y otros estamentos que pueden ayudar de forma significativa en el progreso diario; y de este modo, así de esta manera de relacionarse aprenderá de la educación formal y no formal. Ambas, siempre que sea de una forma sana, van a ayudar a definir positiva y constructivamente la forma de ser: porque un buen ejemplo puede hacer crecer al individuo: no solo en el plano intelectual, sino que también puede ayudar a gestionar mejor las emociones e incluso plasmar los sentimientos y encauzarse correctamente:

“...buscar los mejores argumentos llegando a un consenso en relación con las normas morales que se deben seguir. (...) y conduciéndolos para poner en práctica habilidades de argumentación, comprensión.” (Oronoz Rodríguez et al., 2022, p. 67)

Por tanto, en la escuela (educación formal) el maestro debe tener un rol no solo como instructor, guía, etc., sino que también debe ser empático con los niños y niñas. Así, van a poder desarrollar las capacidades de forma óptima y saludable, al poder sentirse seguros y con confianza al expresarse oralmente, o de cualquier otro modo, como puede ser también de forma escrita. Por ello el maestro debe ser también conciliador además de comunicador, e incluso mediador si llegara el caso.

Por ello, en la escuela, se van a disfrutar de unos conocimientos y competencias muy significativas; y en general en el colegio se van a adquirir recursos y experiencias donde se van a dar cuenta que hay muchas otras formas de pensar diferentes a la de uno, y donde se aprende que no se está “solo”, sino que se convive en sociedad, y que en la vida se llega más lejos “juntos”. También la colaboración y cooperación, incluso a cambio de nada, puede provocar un “efecto dominó”; y así poder entender y valorar cada gesto, que es socialmente inclusivo. Y por el cual, indudablemente se avanza en conjunto más unido.

En todo esto, los padres juegan un papel importante en el aprendizaje no formal, ya que generalmente son el entorno más cercano y de confianza del niño.

Después, una vez que la fruta está madura, o sea que el niño ya ha interiorizado algunos conocimientos y ciertos patrones de comportamiento, valores, etc.; ya va a estar preparado para una formación superior.

Identidad, narrativa y educación

La educación es un factor relevante a la hora de “apuntalar” la identidad de cada persona. Esta educación va a hacer sentirse al sujeto seguro y confiado a lo largo de la vida.

Son un factor determinante las propias experiencias del individuo, por las cuales va a ir construyendo la identidad personal; y a lo que la educación no es ajena.

La identidad se va formando y enriqueciendo a partir de las experiencias, las cuales pueden ser de muy diversa índole.

La literatura en sí misma es un arte milenario con múltiples géneros literarios, donde hoy en día es fácil expresarse en cualquiera de ellos (en cuanto a tener la posibilidad de hacerlo) y en los cuales pueden verse desarrollados actitudes, pensamientos y emociones; como por ejemplo en un recurso literario como es la narrativa.

La educación recibida y asimilada en cada ser humano va a dar a las experiencias un significado propio y único mediante la narrativa y en cada acción que lleve a cabo.

La educación es importante. Porque entre otras cosas da valor a la vida de una persona.

Por tanto, la educación tiene relación con la identidad personal y éstas con la narrativa o con cualquier otra acción que se lleve a cabo.

¿Por qué es importante la educación?

Hay una pregunta que se hace la gente: ¿Cómo es nuestra educación hoy en día?, y la siguiente pregunta es: ¿Ha cambiado mucho la educación de hoy respecto a la educación que se impartía en el pasado?, y en su caso: ¿Es mejor, peor...?

No hace mucho tiempo (algunas décadas), no se disponía de teléfonos móviles y ordenadores personales en casa. Internet no estaba suficientemente desarrollado, y no se ofrecía ni se comerciaba con la banda ancha.

En España, se disponía del teléfono fijo en casa. Y en cuanto a la educación; en las clases del colegio se usaban los libros y los cuadernos para aprender (leer y escribir).

Todo en papel. El profesor explicaba la lección apoyándose en la pizarra y escribía con tizas.

En cuanto a los instrumentos y materiales en los que apoyarse para la enseñanza, ha cambiado mucho la educación desde hace unas décadas a hoy: pizarras interactivas... (todo ello correctamente utilizado debe facilitar la labor del docente. Al menos dispone de esa posibilidad). Los recursos educativos son casi innumerables y el docente debe estar actualizado en tecnologías, estar al día, para aprovechar al máximo el potencial que supone.

La educación es algo más. Una parte destacada de la educación es la comunicación: ésta es importante dentro y fuera de la clase. Saber escuchar y ser escuchado.

El objetivo debe ser la educación integral de la persona. Ello, también académicamente, puede ayudar a mejorar en cualquier área de la vida del sujeto y ser más valioso. Porque la honestidad, empatía, etc. son grandes valores en la sociedad.

Se puede caer en el peligro de no usar adecuadamente las nuevas tecnologías. Ahora se está mucho más tecnológicamente avanzado que en el pasado. Es algo “relativamente” novedoso y que evoluciona vertiginosamente. Se puede estar preparado y en mejores condiciones para afrontar el futuro si se hace un buen uso de las tecnologías.

En un futuro lejano, quizás desaparezca el papel. Por el contrario, hoy los niños tienen muchas destrezas tecnológicas y en general más destrezas de las que tienen sus padres. Pero en líneas generales, estos niños tienden a interactuar menos con otros individuos que los que lo hacían en épocas pasadas.

No se puede obviar que la nueva tecnología es un sueño hecho realidad, pero por otro lado a muchos niños les quitan el sueño las últimas novedades de los dispositivos digitales; y algunos padres pueden preocuparse. Pero en general, quizás no le dan la verdadera importancia que tiene este tema. Y la comunicación entre padres e hijos es necesaria.

Los hijos desde el principio pueden aprender de los padres: les pueden aconsejar, guiar..., pero también pueden aprender de los profesores, iguales, amigos, familia cercana..., en general de cualquiera (siempre con sentido crítico y prudencia). Lo que significa que la sociedad debe involucrarse en este objetivo.

Al final la educación que se posee, identifica a la persona (forma parte de la identidad) y depende de cada individuo “crecer” y mejorar el nivel de vida de cada uno con el aprendizaje que proporciona cada día el camino de la vida.

Retos

En pleno siglo XXI, una sociedad abierta debe abordar cuestiones en base a temas relacionados con la educación. Un ejemplo es cómo dar un uso responsable a la tecnología que va introduciéndose en nuestros hábitos de vida. Ser un complemento que sume y no llegue a sustituir al hombre.

La ética debe ser un “pilar” en la sociedad (educación basada en valores), ya que en muchos casos prima la inmediatez, el querer algo “aquí” y “ahora”. Confrontación del “valor” frente a la comodidad.

La conciencia social en temas relacionados con la educación puede generar que desemboque en una conciencia ambiental. Comprometerse con el planeta de forma personal y social.

Conclusión

Los sujetos no somos números que nos identifiquen. Cada persona tiene su propia identidad que se va desarrollando a lo largo de la vida y dentro de su potencial.

El ser humano es eminentemente un “ser social”. Para poder realizarnos con plenitud necesitamos una herramienta: la educación.

Esta educación basada en valores tiene sentido en este medio.

Por lo general, el hombre tiene la necesidad de expresarse, y de hacerlo de diferentes maneras y según sea la circunstancia, emoción o sentimiento. Lo hace mediante acciones: acciones como las narrativas: donde su medio puede ser el lenguaje oral o escrito (lectura), lenguaje visual (como por ejemplo en los álbumes ilustrados); etc. Todo ello tiene un carácter terapéutico.

La educación canaliza estas acciones que no son solo mediante canales narrativos.

Para transformar la comunidad en un espacio común y abierto, se necesitan ejemplos que contribuyan a su buen funcionamiento (al igual que un buen engranaje hace que funcione un dispositivo).

La educación puede ser este engranaje.

Referencias bibliográficas:

Bermúdez Moreno, J., Pérez-García, A. M., Ruiz Caballero, J. A., Sanjuán Suárez, P., & Rueda Laffond, B. (2011). *Psicología de la personalidad* (1st ed.). UNED.

Caballero López, J. A. (2003). Desde el mito a la historia. *Memoria, mito y realidad en la historia medieval* (pp. 33–60). Universidad de la Rioja.

Calvo Sanz, R. (1993). *Literatura, historia e historia de la literatura: introducción a una teoría de la historia literaria*. Reichenberger.

Castaño Marín, M. D. (2006). Teoría del conocimiento según Piaget. *Revista Virtual De Ciencias Sociales Y Humanas "PSICOESPACIOS"*, 1(1), 36–46.
<http://www.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/Psicoespacios>

Diccionario de la Real Academia Española. (2023). *Identidad*. Retrieved 12 de marzo de 2025, from <https://dle.rae.es/identidad>

Infante Caballero, D. (2024, June 6). *Autoestima y desarrollo personal*.
<https://www.topdoctors.es/diccionario-medico/autoestima-y-desarrollo-personal/>.
Retrieved Mar 12, 2025, from <https://www.topdoctors.es/diccionario-medico/autoestima-y-desarrollo-personal/>

Onrubia de Mendoza, J. d. (1969). *Literatura española*. Labor.

Oronoz Rodríguez, S., Ceballos Marón, N. A., & Sevilla-Vallejo, S. (2022). Conectando la educación en valores, la comprensión lectora y la regulación emocional. Propuesta didáctica a través de El principito de Antoine de Saint-Exupéry. *Desafíos y retos de la educación en tiempos de pandemia: Aproximaciones educativas desde la ética, la lingüística y la literatura* (pp. 65–88). Universidad de Salamanca.

Pérez, J. (2010). *Historia, literatura, sociedad*. Editorial Universidad de Granada.

- Sevilla-Vallejo, S. (2018). La aventura interminable. Algunas claves sobre la motivación y los procesos de lectura. *Cálamo FASPE*, (66), 1–6.
- Sevilla-Vallejo, S. (2019). La lectura viva. Criterios psicológicos y didácticos para fomentar el descubrimiento en los textos. *Investigación E Innovación En Educación Literaria*, , 241–250.

**Sistema de detracciones del IGV y la rentabilidad de la empresa
Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 - 2023**

Bach. Iván Fredy Guevara Martínez¹

fguevarafred@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de Chota, Cajamarca, Perú.

Dr. Daniel Jesús Castro Vargas²

djcastrov@unach.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-0618-6013>

Universidad Nacional Autónoma de Chota, Cajamarca, Perú.

CPC. Eliane del Rocío Cieza Díaz³

ciezaeliane@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4927-6222>

Universidad Nacional Autónoma de Chota, Cajamarca, Perú.

RESUMEN DE LA PONENCIA

La presente ponencia tiene como finalidad analizar la relación entre el sistema de detracciones del Impuesto General a las Ventas (IGV) y la rentabilidad de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L., ubicada en la provincia de Chota, región Cajamarca, durante el periodo 2021–2023. La investigación se justifica por la necesidad de reflexionar críticamente sobre los efectos que los mecanismos tributarios anticipados generan en la liquidez y sostenibilidad financiera de las empresas de servicios, especialmente en contextos locales y regionales. El objetivo principal fue determinar la relación entre el sistema de detracciones y la rentabilidad económica y financiera de la empresa. Metodológicamente, se desarrolló un estudio de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y alcance descriptivo-correlacional, utilizando como población y muestra los estados financieros correspondientes a los años de estudio, aplicando el análisis documental como técnica principal. Los resultados evidencian que el sistema de detracciones mantiene una relación directa y significativa con la rentabilidad empresarial, observándose un impacto negativo en indicadores como el ROA, el margen comercial y el ROE; sin embargo, también se identifica una mejora progresiva en la gestión de los saldos de detracciones, lo que permitió reducir restricciones financieras a lo largo del periodo analizado. Se concluye que, si bien el sistema de detracciones cumple una función de control fiscal, su aplicación genera desafíos importantes para la rentabilidad de las empresas de servicios, lo que plantea la necesidad de fortalecer estrategias de gestión financiera y tributaria. Finalmente, la ponencia proyecta

oportunidades de reflexión sobre políticas tributarias más flexibles y sostenibles, orientadas a promover el desarrollo empresarial y económico en contextos regionales, contribuyendo al pensamiento transformacional y a la toma de decisiones con enfoque crítico y prospectivo.

1. Introducción

Los sistemas de deducción del IGV afectan significativamente la liquidez de las empresas, reduciendo la capacidad financiera y obstaculizando la expansión comercial (Morales et al., 2023). Las tasas de IVA varían considerablemente en cada país latinoamericano, desde el 22% (Uruguay) hasta el 7% (Panamá), siendo el 15% un porcentaje promedio (Quitizaca y Zapata, 2024).

En el Perú, Morales et al. (2023) reconoce que en las empresas de servicio el sistema de detracciones afecta la rentabilidad porque disminuye la acumulación de fondos y no permite una libre disposición de estos para ser invertidos y obtener sobre estas utilidades.

La empresa Multiservicios Telesystem S.R.L. ubicada en el Jr. Juan Campos 544, distrito y provincia de Chota, región Cajamarca, no es ajena a la problemática, pues debido a su actividad que es la programación y transmisiones de televisión, servicios de publicidad y servicios de telecomunicaciones, está bajo el sistema de detracciones del Impuesto General a las Ventas y por consiguiente sus clientes realizan dicha detracción por cada servicio mayor o igual a 700 soles se aplica el 12% al importe total, prácticamente dispone del 88% del importe total, lo que limita el cumplimiento de sus obligaciones, tales como gastos de personal, gestión administrativa y muchas veces de obligaciones tributarias que a la par afectan la rentabilidad de la entidad, porque se efectúa préstamos para cubrir esta carencia económica y financiera.

De acuerdo con Ricardo (1817) y traducido por Nuez (2003) menciona que los impuestos son aquella parte del trabajo que se otorga al estado, dicho importe se cancela al Estado ya sea con cargo al capital o renta, pues cada impuesto recae sobre estos. Los impuestos no siempre van a influir en el capital o el ingreso, a pesar de que graven a estos.

Según lo mencionado por Smith y traducido por Rodríguez (1776/1996) manifiesta que el valor de un bien o servicio se define por la por la cuantía de trabajo que es requerida para producir; dependiendo del tiempo y el esfuerzo que se emplee en la producción se dará el valor al producto.

La Superintendencia Nacional de Aduanas y de Administración Tributaria (SUNAT, 2020) define el sistema de detracciones como un procedimiento administrativo que facilita la recolección de impuestos. Este sistema opera mediante un descuento porcentual aplicado por el comprador sobre el monto total de ciertas transacciones. La cantidad obtenida se ingresa en una cuenta del Banco de la Nación a nombre del vendedor o proveedor, quien luego debe destinar estos recursos al pago de impuestos, penalizaciones u obligaciones fiscales y sus respectivos intereses, de acuerdo con lo que indica el Código Tributario. Este procedimiento facilita la administración de impuestos y garantiza que el contribuyente cumpla con sus deberes fiscales.

Las operaciones contempladas en este sistema abarcan la comercialización de bienes, la oferta de servicios y los contratos de construcción que están gravados con el IGV y que, a su vez, generan renta de tercera categoría, lo que permite calcular el impuesto. Asimismo, se consideran el retiro de bienes gravados con el IGV y el traslado de productos fuera de su centro de producción, siempre y cuando no estén relacionados con una operación de venta (Effio y Mamani, 2019).

Por su parte, el procedimiento especial permite a los titulares de cuenta solicitar la liberación de fondos hasta dos veces al mes, siempre dentro de los tres primeros días hábiles de cada quincena. En este caso, la solicitud puede abarcar el saldo acumulado hasta el último día de la quincena anterior, siempre y cuando los depósitos se hayan realizado por adquisiciones o ventas gravadas con el IGV, así como por los traslados de bienes especificados en el artículo 2, numeral 2.1, inciso c). También se incluye la cantidad correspondiente a operaciones de adquisición, a las que se refiere el inciso a.1 de la norma, que se hayan efectuado hasta el último día de las dos semanas anteriores a la solicitud y a partir del día siguiente del último período evaluado en la solicitud previa de liberación de saldos (Arenas & Chávez, 2019).

1. Normativas

1. *Decreto legislativo N° 940 referente al sistema de pago de obligaciones tributarias*

El decreto establece un sistema de pagos de obligación tributaria con el Gobierno Central, el cual exige que los contribuyentes deduzcan un porcentaje del precio de venta de bienes o prestaciones gravadas con el IGV, siguiendo lo estipulado, este monto será depositado en cuentas bancarias las cuales estarán a nombre de los proveedores, dicho monto depositado será utilizado para hacer cumplir con sus responsabilidades fiscales.

2. *Ley y Reglamento del Impuesto General a las Ventas*

El Decreto Supremo N° 055 – 99 – EF y el Decreto Supremo N° 29 – 94 – EF fija las bases, normativa, definiciones y los procedimientos para aplicar el IGV, asimismo, establece los derechos y obligaciones del contribuyente y SUNAT. Esta ley regula aspectos como: el hecho generador del impuesto, quienes están obligados a pagarlo, tasa del impuesto, las infracciones y sanciones en caso de incumplir las obligaciones tributarias.

2. Metodología

En la investigación, se aplicó el método deductivo ya que permitió alcanzar explicaciones específicas a partir de conclusiones generales (Vara, 2015). El estudio hizo uso de las teorías y de sus definiciones para reconocer los conceptos y dimensiones vinculadas al sistema de detracciones del IGV y la rentabilidad y con ello se determinó conclusiones entorno al elemento de estudio.

El método hipotético-deductivo, implica formular hipótesis, luego refutar o corroborarlas, a través de la experimentación o la observación. Si una hipótesis resiste los intentos de refutación, se considera corroborada, aunque no necesariamente probada como verdadera, ya que nuevas evidencias podrían llevar a su rechazo en el futuro (Vara, 2015).

Se optó por una investigación básica, siguiendo la premisa de Córdova (2019) de generar nuevos conocimientos sin un fin práctico inmediato. El estudio tiene un enfoque correlacional - descriptivo, porque de acuerdo con Bernal (2016), este tipo de investigación busca estudiar y describir las características de un objeto o fenómeno, y a partir de ello, poder determinar si hay una relación entre las variables analizadas. El diseño de investigación adoptado es de naturaleza no experimental, ya que, según Hernández – Sampieri y Mendoza (2018), no se alteran las variables.

3. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación describen el sistema de detracciones del Impuesto General a las Ventas (IGV) implementado por la empresa durante el periodo 2021-2023.

Tabla 1

Sistema de Detracciones de IGV de la Empresa Multiservicios Telesystem S.R.L., Chota 2021-2023.

Año	Total Débito	Total Crédito	Saldo
2021	16,182.00	11,511.83	4,670.17
2022	16,822.00	20,099.36	1,392.81
2023	16,829.00	18,221.00	0.81

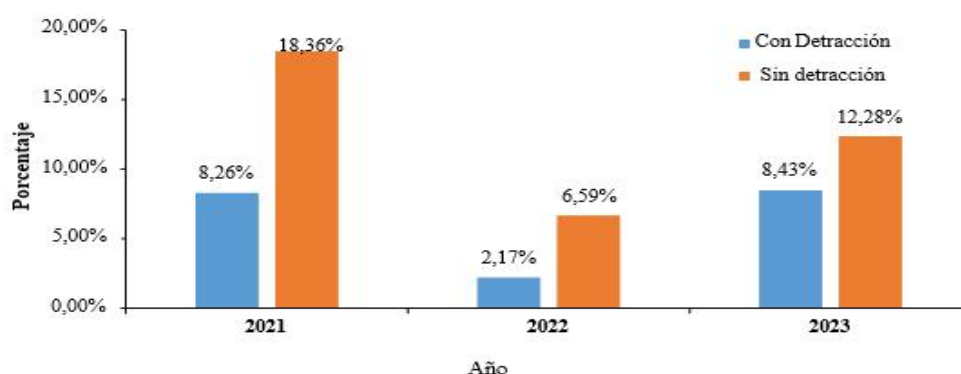
Nota. Elaborado a partir de la cuenta de detracción de Multiservicios Telesystem S.R.L

En la Tabla 1 se muestra los débitos y créditos a lo largo del periodo 2021-2023. En el año 2021, la empresa presentó un saldo de 4,670.17 soles, para el año 2022 muestra un saldo de 1,392.81 soles y para el año 2023 un saldo mínimo de tan solo 0.81 soles.

A continuación, se muestran los resultados de la rentabilidad de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L. durante 2021-2023, donde se analizan indicadores clave como el ROA, margen comercial, rentabilidad neta y ROCE.

Figura 1

Rendimiento sobre la inversión (ROA) de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L., Chota 2021 –



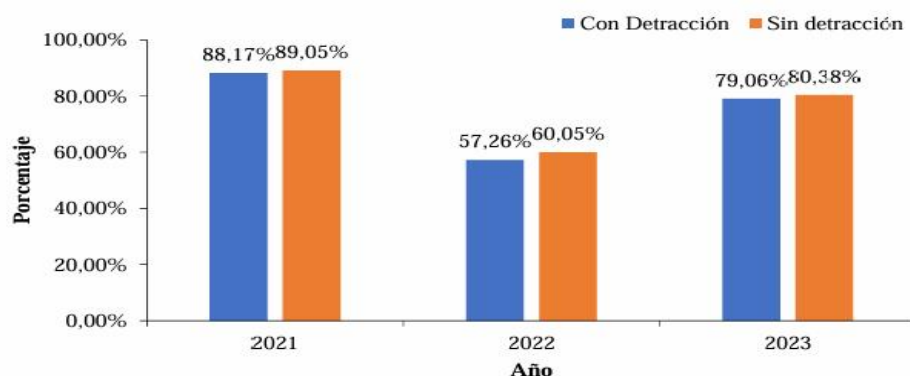
2023.

Nota. La figura muestra el Rendimiento sobre la inversión (ROA) de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L durante el periodo 2021 – 2023.

En la Figura 1, se observa que, en el año 2021 el ROA (Retorno sobre activos) con detracción alcanzó el 8.26%, sin detracción alcanzó el 18.36%. En el año 2022 el ROA con detracción llegó al 2.17%, el ROA sin detracción alcanzó el 6.59% y en el año 2023 el ROA con detracción alcanzó el 8.43%, sin detracción llegó al 12.28%.

Figura 2

Margen comercial de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L., Chota 2021 – 2023.

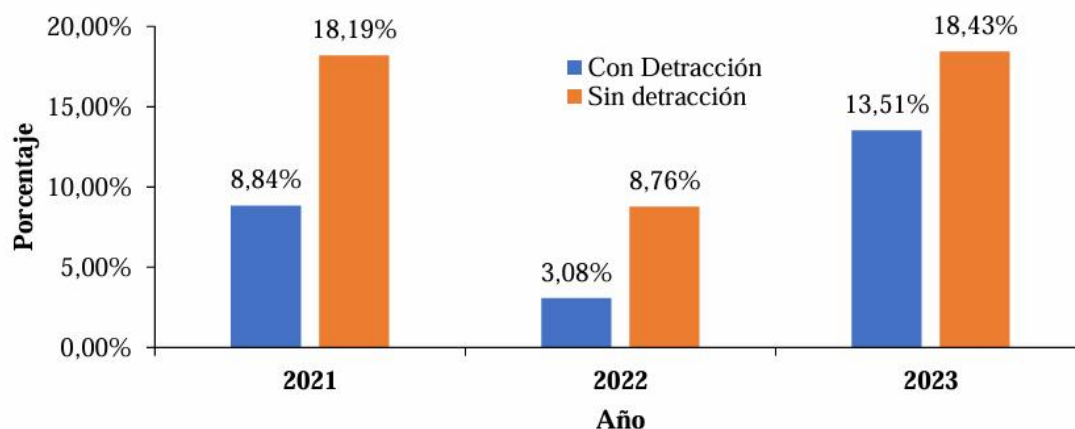


Nota. La figura muestra el Margen comercial de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L durante el periodo 2021 – 2023.

En la Figura 2, se observa que el margen comercial es sistemáticamente mayor en los escenarios sin detracción, en 2021, la diferencia fue de 0.88%, incrementándose a 2.79% en 2022, y manteniéndose en 1.32% en 2023, evidenciando que el mecanismo de detracción ejerce una ligera presión a la baja sobre la rentabilidad de la empresa.

Figura 3

Rentabilidad neta de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 – 2023.

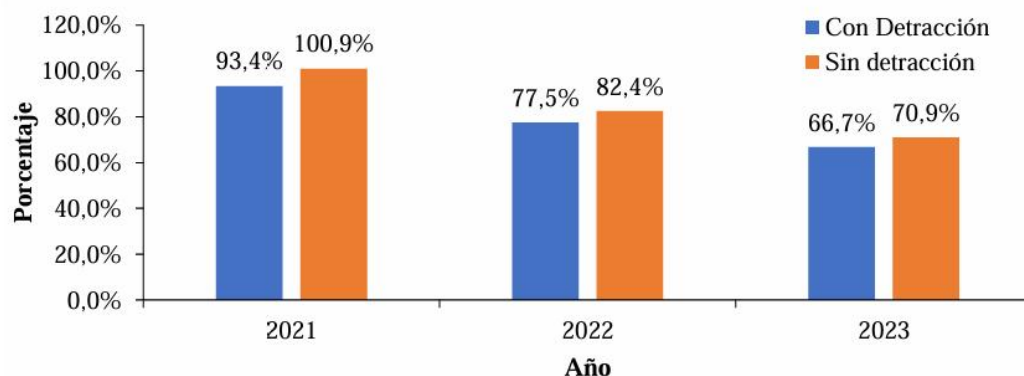


Nota. La figura muestra la rentabilidad neta de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L durante el periodo 2021 – 2023.

En la Figura 3, se presenta la Rentabilidad Neta donde en el año 2021, la rentabilidad neta considerando las detracciones fue de 8.84%, mientras que sin ellas alcanzó el 18.19%. En el año 2022 se redujo a 3.08% con detracción frente a 8.76% sin detracción y al 13.51% con detracción frente a 18.43% sin detracción en 2023.

Figura 4

Rotación de activos de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021-2023.

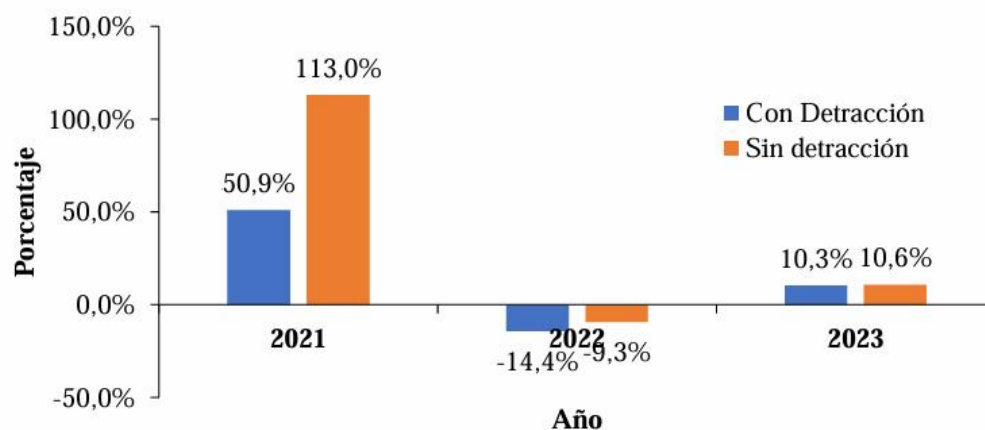


Nota. La figura muestra la rotación de activos de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L. durante el periodo 2021 – 2023.

En la Figura 4, se muestra que, en el año 2021, la rotación de activos fue de 93.4% con detracción y 100.9% sin detracción; en tanto para el año 2022, estos porcentajes disminuyeron a 77.5% y 82.4% respectivamente, y continuaron su descenso en 2023 a 66.7% con detracción y 70.9% sin detracción.

Figura 5

Rendimiento del capital empleado ROCE de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L., Chota 2021- 2023.

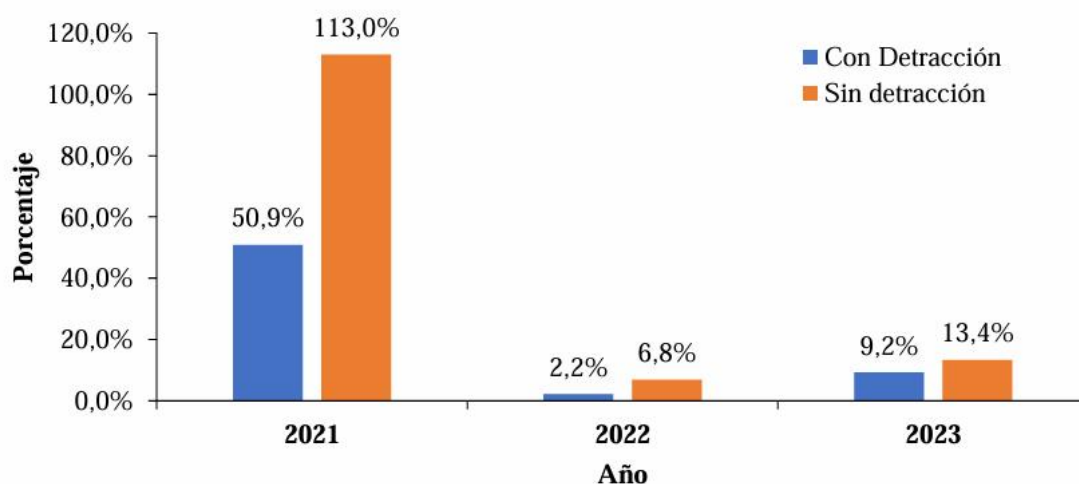


Nota. La figura muestra el rendimiento del capital empleado de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L durante el periodo 2021 – 2023.

En la Figura 5, se presenta el Rendimiento del Capital Empleado (ROCE) la misma que en el año 2021, el ROCE con detracción fue de 50.9%, significativamente menor que el ROCE sin detracción, que alcanzó el 113.0%. Sin embargo, en el año 2022, se observa que el ROCE con detracción fue de -14.4%, mientras que sin detracción también fue negativo, alcanzando un -9.3%. Finalmente, en 2023, el ROCE con detracción fue ligeramente inferior (10.3%) al ROCE sin detracción (10.6%).

Figura 6

Rendimiento sobre el patrimonio (ROE) de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L., Chota 2021-2023.



Nota. La figura muestra el rendimiento sobre el patrimonio de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L durante el periodo 2021 – 2023.

En la Figura 6, se presenta el ROE durante el periodo 2021-2023, mostrando una diferencia entre los escenarios uno en donde se aplica el sistema de detracciones del IGV y otro donde no se aplica dicho sistema. En los tres años analizados, el ROE sin detracción (113.0%, 6.8% y 13.4% respectivamente) superó al ROE con detracción (50.9%, 2.2% y 9.2%).

Tabla 2

Rentabilidad Económica y Financiera de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L., Chota 2021-2023.

Rentabilidad económica						
Indicadores de rentabilidad	2021		2022		2023	
	Con Detracción	Sin detracción	Con Detracción	Sin detracción	Con Detracción	Sin detracción
Rendimientos sobre la inversión (ROA)	0.083	0.184	0.022	0.066	0.084	0.123
Margen Comercial	0.882	0.891	0.573	0.600	0.791	0.804
Rentabilidad Neta	0.088	0.182	0.031	0.088	0.135	0.184
Rotación de activos	0.934	1.009	0.775	0.824	0.667	0.709
Rendimiento del capital empleado ROCE	0.509	1.130	(0.144)	(0.093)	0.103	0.106
Rentabilidad financiera						
Rendimiento Sobre el Patrimonio (ROE)	0.509	1.130	0.022	0.068	0.092	0.134

Nota. La tabla muestra los indicadores de rentabilidad con detracciones y sin detracciones durante el periodo 2021-2023.

En Tabla comparativa 2 de los indicadores de rentabilidad económica (ROA, Margen Comercial, Rentabilidad Neta, Rotación de Activos, ROCE) y financiera (ROE) de Multiservicios Telesystem S.R.L durante el periodo 2021-2023 revela una tendencia

general hacia una menor rentabilidad en los escenarios con aplicación del sistema de detracciones del IGV, especialmente en el Rendimiento sobre la Inversión, el Margen Comercial, la Rentabilidad Neta y el Rendimiento Sobre el Patrimonio, lo que sugiere un impacto negativo de las detracciones en el potencial de la empresa para generar ganancias y en el retorno para los accionistas; no obstante, la Rotación de Activos y el Rendimiento del Capital Empleado mostraron un comportamiento más variable, indicando que otros factores también pudieron influir en estos indicadores durante el periodo analizado.

Análisis inferencial

Tabla 3

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk en la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L., Chota 2021- 2023

	Shapiro-Wilk Estadístico	gl	Sig.
Detracción	,125	6	,019
Rentabilidad	,174	6	,002

Nota. Esta tabla muestra la normalidad para el uso de una prueba paramétrica o no paramétrica.

En la Tabla 3, se muestran los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk, la cual se utilizó para evaluar la distribución de los datos de las variables Detracción y Rentabilidad. Esta prueba es fundamental para determinar si las muestras analizadas siguen una distribución normal, lo cual influye directamente en la elección del tipo de prueba estadística a emplear. Al analizar los valores de significancia (Sig.), se observa que ambas variables presentan valores inferiores a 0.05. Específicamente, la variable Detracción tiene un valor de 0.019, mientras que la variable Rentabilidad muestra un valor de 0.002. Estos resultados permiten rechazar la hipótesis nula de normalidad, indicando que los datos no se ajustan a una distribución normal, entonces se debe aplicar una prueba no paramétrica, específicamente la prueba de correlación de Rho Spearman.

Dado que los datos no cumplen con el supuesto de normalidad, se concluye que es necesario aplicar una prueba estadística no paramétrica, en este caso se utilizará la prueba de correlación de Rho Spearman siendo la más adecuada para analizar la relación entre el sistema de detracciones del IGV y la rentabilidad de la empresa, permitiendo evaluar la asociación entre las variables sin requerir la normalidad en los datos.

La contrastación de hipótesis se realizó mediante prueba de Rho Spearman y así obtener la relación correspondiente:

Hipótesis general

H0: El sistema de detracciones del Impuesto General a las Ventas tiene una relación directa con la rentabilidad de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 – 2023.

H1: El sistema de detracciones del Impuesto General a las Ventas tiene no relación directa con la rentabilidad de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 – 2023.

Tabla 4

Grado de correlación entre detracciones y rentabilidad de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L., Chota 2021-2023.

			Detracciones	Rentabilidad
Rho de Spearman	Detracciones	Coefficiente de correlación	1,000	,928**
		Sig. (bilateral)	.	,008
		N	6	6
	Rentabilidad	Coefficiente de correlación	,928**	1,000
		Sig. (bilateral)	,008	.
		N	6	6

Nota. Esta tabla muestra el grado de correlación entre las variables detracciones y rentabilidad.

En la Tabla 4 se muestra la correlación de Spearman entre el sistema de detracciones del IGV y la rentabilidad de la empresa es de 0.928, el p-valor asociado a esta correlación es de 0.008, el cual es menor que el nivel de significancia habitual de 0.05 concluyendo que hay una relación directa y significativa entre el sistema de detracciones aceptando la hipótesis nula.

Hipótesis específica 1

H0: El sistema de detracciones del Impuesto General a las Ventas tiene relación directa con la rentabilidad económica de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 - 2023.

H1: El sistema de detracciones del Impuesto General a las Ventas no tiene relación directa con la rentabilidad económica de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 – 2023.

Tabla 5

Grado de correlación entre detracciones y rentabilidad económica de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L., Chota 2021-2023.

			Detracciones	Rentabilidad económica
Rho de Spearman	Detracciones	Coefficiente de correlación	1,000	,928**
		Sig. (bilateral)	.	,008
		N	6	6
	Rentabilidad económica	Coefficiente de correlación	,928**	1,000
		Sig. (bilateral)	,008	.
		N	6	6

En la Tabla 5, se muestra el coeficiente de correlación de 0.928, lo que indica una relación positiva muy fuerte entre estas variables y demostrando que cuando las detracciones aumentan, la rentabilidad económica también tiende a aumentar, el p-valor asociado a esta correlación es de 0.008, el cual es inferior al nivel de significancia habitual de 0.05, a base de estos resultados concluimos hay una relación significativa y directa entre el sistema de detracciones del IGV y la rentabilidad económica de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L durante los periodos analizados; por lo tanto, se acepta la hipótesis nula de que el sistema de detracciones del IGV tiene relación directa con la rentabilidad económica de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 - 2023.

Hipótesis específica 2

H0: El sistema de detracciones del Impuesto General a las Ventas tiene relación directa con la rentabilidad financiera de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 - 2023.

H1: El sistema de detracciones del Impuesto General a las Ventas no tiene relación directa con la rentabilidad financiera de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 – 2023.

Tabla 6

Grado de correlación entre detracciones y rentabilidad financiera de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L., Chota 2021-2023.

			Detracciones	Rentabilidad financiera
Rho	de	Detracciones	Coefficiente de correlación	1,000
Spearman			Sig. (bilateral)	,986**
			N	,000
			6	6
		Rentabilidad financiera	Coefficiente de correlación	,986**
			Sig. (bilateral)	1,000
			N	,000
			6	6

La correlación de Spearman tiene un coeficiente de correlación de 0.986, el p-valor es de 0.000, el cual es inferior al nivel de significancia habitual de 0.05 (Tabla 5), concluyendo así que hay una relación directa y significativa entre el sistema de detracciones del IGV y la rentabilidad financiera de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L durante los periodos analizados. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula de que el sistema de detracciones del Impuesto General a las Ventas tiene relación directa con la rentabilidad financiera de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 – 2023.

4. Discusión

Con respecto al objetivo general, se obtuvo una relación positiva muy fuerte entre el sistema de detracciones y la rentabilidad, evidenciado por un coeficiente de correlación de Rho de Spearman igual a 0.928 y un valor p de 0.008. Este hallazgo, al ser estadísticamente significativo ($p < 0.05$), confirma la asociación directa entre ambas variables. Dicho resultado guarda similitud con investigaciones previas, como la de Ccepaya y Palomino (2023), quienes hallaron una asociación con un coeficiente de 0.862 ($p = 0.000$) entre detracciones y rentabilidad. No obstante, difiere de los hallazgos de Chambilla y Kana (2021), que, si bien encontraron una alta significancia en los indicadores de rentabilidad ROE y ROA ($p = 0.000$), concluyeron que el SPOT (Sistema de Pago de Obligaciones Tributarias) reduce la liquidez de los activos, afectando la capacidad de las empresas para cumplir con sus obligaciones. Esta discrepancia resalta la complejidad del tema y la necesidad de continuar profundizando en los efectos del sistema de detracciones en la salud financiera de las organizaciones.

Según el objetivo específico 1 se pudo observar respecto a las detracciones del IGV en la empresa Telesystem S.R.L. que los ingresos anuales en el año 2022 son estables, en cuanto al saldo final en la cuenta de detracciones disminuyó radicalmente del año 2021 al 2023, dado que se logró satisfacer el pago de sus responsabilidades fiscales, este hallazgo concuerda con el estudio llevado a cabo por Paredes (2020), en la que el 60% de las empresas en Arequipa reconocieron que las detracciones les permite cumplir con sus obligaciones con el estado, asimismo, la investigación realizada por Ccepaya y Palomino (2023), el 59.5% considera adecuado que la entidad efectúe la imputación de los montos para el pago de la deuda fiscal y así poder cumplir a tiempo con los pagos de

sus tributos; sin embargo, el resultado no concuerda con el estudio hecho por Cotera (2019), en la que el 42.5% de las empresas en Huancayo consideran que el pago de las deducciones es un proceso complejo que dificulta efectuar el pago de las obligaciones tributarias.

Según el objetivo específico 2 la rentabilidad de la empresa Telesystem S.R.L. considerando los escenarios con deducción y sin deducción el ROA sin deducción (18.4%, 6.6% y 12.3%) del año 2021, 2022 y 2023 respectivamente superó al ROA con deducción (8.3%, 2.2% y 8.4%) del año 2021, 2022 y 2023; el ROE sin deducción (113.0%, 6.8% y 13.4% respectivamente) superó al ROE con deducción (50.9%, 2.2% y 9.2%), teniendo impacto negativo en la rentabilidad, este resultado coincide con la investigación Ccepaya y Palomino (2023), con referencia a la rentabilidad se evidenció que las deducciones afectan a los índices de rendimiento en un 47.3% y las deducciones afectan la ganancia en 50.7%; asimismo, coincide con la investigación de Cotera (2019), en la que el 58.75% de las empresas de Huancayo señalan que la rentabilidad se ve afectada por las deducciones, pues no cuentan con activos para afrontar gastos; también, coincide con la investigación de Mosqueira y Chávez (2022), donde el ROA mostró un rendimiento negativo de -17.87 y el ROE fue de -0.05, afectando a la rentabilidad.

Con respecto al objetivo 3, la relación del sistema de deducciones con la rentabilidad económica se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.928, el p-valor asociado es de 0.008 y la significancia de 0.05 indicando una relación directa y significativa entre las variables lo que indica una relación positiva muy fuerte entre estas variables, coincide con la investigación de Cotera (2019), en la que se obtuvo como resultado que las deducciones y la rentabilidad se relacionan de manera directa mediante Ta-b de Kendall en la que el sistema de deducciones se asocia con la rentabilidad financiera con un coeficiente de 0.698 y 0.295 con una significancia de 0.000; asimismo, es similar al estudio de Díaz y Boñón (2019), en la que se reconoce que el ROA considerando el monto deducciones genera un retorno de inversión sobre los activos de S/ 6.59 y sin la aplicación de los montos retenidos se genera un retorno de S/ 6.18 afectando a la rentabilidad económica.

Con respecto al objetivo 4, al analizar el sistema de deducciones del IGV con la rentabilidad financiera se tuvo un coeficiente de correlación de 0.986, con un p-valor de 0.000, estos resultados coinciden con la investigación de Chambilla y Kana (2021), en su investigación obtuvo por intermedio de la prueba de T- Student un alto grado de significancia del ROE con un p-valor de 0.000; asimismo, el resultado es similar a la investigación de Ninanya (2022), en la que obtuvo como resultados que la rentabilidad financiera, inversión y capacidad de rendimiento este fue medio en un valor $\pm 73.33\%$ mediante la prueba de Pearson con el sistema de deducción del IGV, porcentaje aplicado, el ingreso como recaudación y la liberación de fondos se asocia con un coeficiente de 0.748, 0.721, 0.549 y 0.748 con la rentabilidad financiera, concluyendo que la deducción se relaciona de forma directa con la rentabilidad financiera; sin embargo no coincide con la investigación realizada por De Almeida y Márcia (2020), en la que mediante la aplicación de la prueba de Pearson el ROE con el IVA se mantiene sin una relación significativa Pearson ($r=-1.2683$) concluyendo así que la relación entre la alícuota del IVA tiende a reducir el ROE y por ende el crecimiento de las empresas.

5. Conclusión

Se determinó que el sistema de deducciones del IGV tiene una relación directa con la rentabilidad de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 – 2023, dado por un Coeficiente de Correlación Rho de Spearman de 0.928 y un p-valor de 0.008.

El sistema de deducciones la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L muestra ingresos anuales estables y un aumento significativo en los retiros durante 2022, además,

el saldo final disminuyó drásticamente de 2021 a 2023, lo que demuestra una gestión eficiente de los fondos para el cumplimiento tributario de pago de I.R., IGV, ONP y ESSALUD.

Se determinó mediante los indicadores de rentabilidad económica y financiera una tendencia general hacia una menor rentabilidad en los escenarios con aplicación del sistema de detracciones del IGV, pero también es probable que otros factores administrativos y laborales pudieron influir en estos indicadores.

Se determinó que el sistema de detracciones del IGV tiene relación directa con la rentabilidad económica de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 – 2023, evidenciado por el Coeficiente de Correlación Rho de Spearman de 0.928 y un p-valor de 0.008, esto demuestra que cuando las detracciones aumentan, la rentabilidad económica también tiende a aumentar.

El sistema de detracciones del IGV tiene relación directa con la rentabilidad financiera de la empresa Multiservicios Telesystem S.R.L, Chota 2021 – 2023, dado por un Coeficiente de Correlación Rho de Spearman de 0.986 y un p- valor de 0.000, demostrando que cuando las detracciones aumentan, la rentabilidad financiera también tiende a aumentar.

Referencias bibliográficas:

Almeida, L., Silva, O., & Reis, M. (2020). Relación entre el impuesto sobre el valor agregado y el crecimiento de las empresas. *Contaduría y Administración*, 65(3), 1-24. doi:10.22201/fca.24488410e.2020.2383

Bernal, C. (2016). Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales (4° ed.). Pearson.

Gómez, C. M. G. (2000). Teoría económica de los impuestos pigouvianos: información y eficiencia. *Lecturas De Economía*, (53), 91-123. <https://doi.org/10.17533/UDEA.LE.N53A4865>

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1° ed.). Mc Graw Hill Educación.

López, J. (08 de junio de 2018). *ROCE (rentabilidad sobre capital empleado)*. Obtido de Economipedia: <https://economipedia.com/definiciones/roce-rentabilidad-sobre-capital-empleado.html>

Morales, D., Alvarado, H., Arroyo, E., & Calvanapón, F. (2023). El sistema de detracciones del Impuesto General a las Ventas y Liquidez de una empresa de servicios . *LACCEI International Multi- Conference for Engineering, Education, and Technology*, 17(21), 1-9. doi:10.18687/LACCEI2023.1.1.453

Ricardo, D. (1817/2003). *Principios de Economía Política y tributación* (1° ed.). (P. Nuez, & C. Rodríguez, Trads.) Londres: Ediciones Piramide.

Roldán, P. (04 de octubre de 2016). *Evasión fiscal*. Obtido de Economipedia: <https://economipedia.com/definiciones/evasion-fiscal.html>

Smith, A. (1776/1996). *La riqueza de las naciones [Libros I-II-III y selección de los Libros IV y V]* (1° ed.). (C. Rodríguez, Trad.) Alianza Editorial.

Obtido de

http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_historia_mat_bibliografico/Fundamentos%20de%20Econom

%C3%ADa%20Pol%C3%ADtica/194-Smith,%20Adam%20-%20La%20riqueza%20de%20las%20naciones%20(Alianza).pdf

Superintendencia Nacional de Aduanas y de Administración Tributaria [SUNAT]. (01 de enero de 2020). *Detracciones*. Obtido de Superintendencia Nacional de Aduanas y de Administración Tributaria [SUNAT]: <https://orientacion.sunat.gob.pe/como-funcionan-las-detracciones>

Vara, A. (2015). *7 pasos para una tesis exitosa. Desde la idea inicial hasta la sustentación*. (1° ed.).

Editorial Marco.

Las Desconocidas. Identidad, Narración y Educación. Aportaciones a la educación inclusiva en España y Brasil

Santiago Sevilla-Vallejo¹

santiagoosevilla@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-9017-4949>

Universidad de Salamanca, España.

Elda Rosa Rodrigues Brito²

elda.rosa@usal.es

<https://orcid.org/0009-0005-5242-9479>

Universidad de Salamanca, España.

RESUMEN DE LA PONENCIA

El presente capítulo expone de manera sistemática la trayectoria, el marco teórico, la metodología y las aportaciones educativas del Grupo de Investigación Reconocido *Las Desconocidas. Identidad, Narración y Educación* (DINE), poniendo el foco en su contribución a la educación inclusiva en España y Brasil. Desde una perspectiva interdisciplinar, se analiza la identidad narrativa como eje vertebrador de propuestas pedagógicas que integran dimensiones psicológicas, literarias, artísticas y educativas, con un claro compromiso social. El texto describe los principales proyectos de investigación y transferencia desarrollados por el grupo, destacando las metodologías narrativas aplicadas en contextos educativos diversos y, de forma particular, en experiencias dirigidas a alumnado con necesidades educativas especiales, como estudiantes con trastorno del espectro autista. Asimismo, se examinan las colaboraciones internacionales entre universidades españolas y brasileñas, que han permitido el diseño de materiales didácticos bilingües, programas de formación docente, talleres narrativos y experiencias de aprendizaje innovadoras basadas en el juego, la tecnología y la narración. Los resultados obtenidos muestran mejoras en la participación, la motivación, el bienestar emocional y la construcción de identidades resilientes, tanto en el alumnado como en el profesorado. Finalmente, se plantean los retos, desafíos y líneas de futuro del grupo, vinculados a la transferencia social del conocimiento, al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), a las Aulas del Futuro y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente en relación con la educación inclusiva y la igualdad de género.

Palabras Claves: identidad narrativa, narración, educación inclusiva, cooperación internacional, transferencia del conocimiento.

1. Introducción

La educación contemporánea se enfrenta a retos complejos derivados de la diversidad cultural, lingüística, social y funcional del alumnado. Estos retos han puesto de manifiesto la necesidad de revisar los modelos educativos tradicionales y de avanzar hacia enfoques pedagógicos que sitúen la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad en el centro de la acción educativa. En este contexto, la relación entre identidad, narración y educación se ha consolidado como un campo de estudio

especialmente fértil para el desarrollo de metodologías que favorezcan aprendizajes significativos y el desarrollo integral de las personas.

La narración constituye una de las formas fundamentales mediante las cuales los seres humanos organizan su experiencia, interpretan la realidad y construyen sentido. A través de los relatos, las personas no solo comunican hechos, sino que elaboran significados, expresan emociones y configuran su identidad personal y colectiva. Esta dimensión narrativa resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, donde el aprendizaje no puede entenderse únicamente como adquisición de conocimientos, sino como un proceso de construcción identitaria que se desarrolla en interacción con otros.

El Grupo de Investigación Reconocido *Las Desconocidas. Identidad, Narración y Educación* (DINE) nace en 2019 con el objetivo inicial de estudiar la construcción de la identidad femenina en la literatura contemporánea española e hispanoamericana, recuperando voces olvidadas y analizando la representación de lo femenino en distintos discursos culturales. Sin embargo, desde sus primeros trabajos el grupo manifestó una clara vocación interdisciplinar y un compromiso social que lo llevaron a ampliar progresivamente su campo de acción hacia la educación, la psicología y la transferencia del conocimiento.

Este tránsito desde los estudios literarios hacia la educación inclusiva responde a la convicción de que la identidad narrativa constituye un eje transversal capaz de articular investigación teórica, innovación pedagógica y acción social. En este sentido, DINE entiende la educación como un espacio privilegiado para acompañar a las personas en la construcción de identidades más sanas, flexibles y resilientes, capaces de afrontar los desafíos de la sociedad contemporánea.

1. Marco teórico: identidad, narración y educación

2. La identidad narrativa como fundamento epistemológico

El concepto de identidad narrativa constituye el eje teórico central del trabajo desarrollado por el grupo DINE. Este concepto se fundamenta principalmente en la obra de Paul Ricoeur, quien concibe la identidad personal no como una esencia fija o inmutable, sino como un proceso dinámico que se construye en el tiempo a través del relato. Ricoeur distingue entre la *mismidad* (*idem*), asociada a los rasgos relativamente estables del sujeto, y la *ipseidad* (*ipse*), vinculada a la capacidad de cambio, promesa y responsabilidad (Ricoeur, 1996). La identidad se configura, así, en una tensión permanente entre continuidad y transformación.

La narración desempeña un papel central en este proceso, ya que permite articular la experiencia vital en una secuencia temporal dotada de sentido. Contar la propia vida no significa simplemente enumerar acontecimientos, sino interpretarlos, jerarquizarlos y dotarlos de coherencia. Como señala Ricoeur, «una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada» (Ricoeur, 2006, p. 17). La identidad narrativa implica, por tanto, una dimensión hermenéutica que convierte al sujeto en intérprete de su propia experiencia.

Desde la psicología cognitiva y cultural, Bruner (1986) ha subrayado que el pensamiento narrativo constituye una forma básica de organización de la experiencia humana, distinta del pensamiento lógico-científico, pero igualmente fundamental. Mientras que el pensamiento lógico busca la generalización y la demostración, el pensamiento narrativo se orienta hacia la comprensión de lo particular, lo contingente y

lo humano. A través de los relatos, las personas exploran mundos posibles, ensayan identidades y elaboran valores y emociones que influyen de manera decisiva en su forma de actuar.

Estas aportaciones han sido desarrolladas en el ámbito educativo por autores como Sevilla-Vallejo (2017, 2019a, 2019b), quien ha mostrado cómo el pensamiento narrativo puede aplicarse tanto al conocimiento como a la formación de la identidad y a la educación emocional. Desde este enfoque, la educación se concibe como un espacio narrativo en el que alumnado y profesorado construyen relatos sobre sí mismos, sobre el saber y sobre la comunidad educativa.

3. *Narración, psicología y construcción del sentido*

La psicología narrativa ha profundizado en el papel de la narración, en la construcción de la identidad y el bienestar emocional. Kanno y Stuart (2011) señalan que la identidad se configura a través de prácticas discursivas situadas, lo que permite hablar de identidades en práctica. Esta concepción resulta especialmente relevante para el ámbito educativo, donde las identidades del alumnado y del profesorado se construyen en interacción con discursos institucionales, culturales y sociales.

La terapia narrativa, desarrollada por White y Epston (1993, 2002), parte de la idea de que las personas interpretan sus problemas a través de relatos dominantes que pueden resultar limitantes. Al externalizar y resignificar estos relatos, es posible generar narrativas alternativas que favorezcan el afrontamiento de dificultades y el desarrollo de la resiliencia. Estas aportaciones han sido retomadas por DINE para diseñar intervenciones educativas orientadas al bienestar emocional y la prevención de problemas psicológicos.

Investigaciones como las de Figueras Bates (2018) confirman la importancia del discurso y la narración en los procesos psicológicos, reforzando la validez del constructivismo como enfoque teórico. Desde esta perspectiva, la educación puede beneficiarse de metodologías narrativas que permitan al alumnado expresar emociones, reflexionar sobre sus experiencias y construir significados personales.

El grupo DINE incorpora estas aportaciones al ámbito educativo, partiendo de la premisa de que la escuela y la universidad no son espacios emocionalmente neutros. El aprendizaje está profundamente ligado a la construcción del yo, a la autoestima, al reconocimiento y al sentido de pertenencia. Las metodologías narrativas permiten, en este sentido, integrar la dimensión cognitiva con la dimensión emocional y social del aprendizaje, favoreciendo contextos educativos más inclusivos y humanizadores.

4. *Narración y educación inclusiva y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*

La educación inclusiva se concibe actualmente como un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. En este sentido, la inclusión no se limita a la atención a la diversidad funcional, sino que abarca también la diversidad cultural, lingüística, de género y de trayectorias vitales.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (Rose y Meyer, 2002) propone ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación para facilitar el acceso al aprendizaje y constituye un enfoque que supera la comprensión restringida de la

inclusión entendida únicamente como respuesta a las necesidades de estudiantes con discapacidades o neurodivergencias. Su principio estructurante reside en la anticipación de la variabilidad humana y en la construcción de currículos capaces de acoger, desde la planificación inicial, la heterogeneidad de modos de aprender presentes en cualquier grupo. En este sentido, el DUA desplaza el foco de las adaptaciones puntuales hacia un proyecto pedagógico flexible, en el cual los contenidos, las estrategias didácticas y las formas de expresión se ofrecen en múltiples formatos. Esta multiplicidad no pretende únicamente atender casos específicos, sino ampliar las posibilidades de participación y compromiso de todo el estudiantado, permitiendo que cada persona seleccione el recorrido que mejor se articule con sus preferencias cognitivas, estilos de aprendizaje y formas de interacción con el conocimiento. De este modo, la inclusión deja de funcionar como un mecanismo compensatorio y pasa a configurarse como un principio epistemológico y metodológico que orienta la propia arquitectura de la enseñanza. La identidad narrativa se alinea con estos principios al permitir que cada estudiante construya su propio relato de aprendizaje desde sus capacidades, intereses y contextos. La narración se convierte así en una herramienta pedagógica flexible y adaptativa, capaz de integrar diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje.

En el contexto español, la LOMLOE subraya la importancia de enfoques inclusivos, multimodales y competenciales. En Brasil, las políticas de Educación Inclusiva plantean retos similares en contextos marcados por una gran diversidad sociocultural. Las investigaciones de DINE se sitúan en este marco normativo y social, aportando propuestas concretas para la práctica educativa.

5. *Identidad Narrativa e Innovación Pedagógica*

La creciente diversidad que caracteriza a los sistemas educativos contemporáneos exige enfoques capaces de anticipar la heterogeneidad del alumnado y de incorporarla de manera estructural en la planificación curricular. En este contexto, la identidad narrativa se configura como un marco teórico y metodológico que permite comprender el aprendizaje como un proceso de interpretación, elaboración y reconstrucción de la experiencia. Desde esta perspectiva, la innovación pedagógica trasciende la mera incorporación de tecnologías y se orienta hacia la creación de condiciones que garanticen la participación, la expresión y el reconocimiento de todos los estudiantes.

Las investigaciones y experiencias desarrolladas por el grupo DINE muestran que las metodologías narrativas constituyen un recurso eficaz para articular los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Al situar la variabilidad humana como punto de partida, estas propuestas generan entornos flexibles que ofrecen múltiples vías de acceso, representación y expresión, superando modelos centrados en intervenciones compensatorias o dependientes de diagnósticos clínicos. La narración, entendida como práctica interpretativa y relacional, permite que el alumnado construya significados propios, fortalezca su agencia y participe activamente en su proceso formativo.

La integración de narrativas digitales, recursos multimodales y dinámicas lúdicas — como *escape rooms* educativas, juegos digitales y experiencias inmersivas — evidencia que la innovación pedagógica puede conjugar creatividad, rigor y accesibilidad. Estos dispositivos tecnocreativos amplían las posibilidades de participación, favorecen la colaboración y contribuyen al bienestar emocional, aspectos especialmente relevantes en contextos con alta diversidad cultural y funcional, como los abordados por DINE en España y Brasil.

La formación docente emerge como un componente decisivo para sostener estas transformaciones. El reconocimiento de la dimensión narrativa de la identidad profesional favorece una actitud más reflexiva, crítica y abierta a la experimentación pedagógica. En consecuencia, la actualización permanente del profesorado debe integrar perspectivas éticas, metodológicas y colaborativas que permitan consolidar culturas escolares inclusivas y sensibles a la diversidad de trayectorias del alumnado.

En conjunto, las aportaciones del grupo DINE muestran que la innovación pedagógica se configura como un proceso integral que articula narrativa, tecnología, formación docente y compromiso social. Su propósito es generar entornos educativos capaces de garantizar que todos los estudiantes aprendan con sentido, participen plenamente y desarrollen itinerarios formativos que reconozcan su singularidad y su potencial. Esta visión, alineada con los principios del DUA y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, refuerza la narración como una herramienta clave para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y transformadora.

2. Trayectoria institucional del grupo DINE (2019-2026)

1. Fundación y primera etapa en la Universidad de Alcalá (2019-2020)

El grupo *Las Desconocidas. Identidad, Narración y Educación* se funda en 2019 en la Universidad de Alcalá, en el marco del proyecto *Las Desconocidas. Estudios sobre la construcción de la identidad femenina en la literatura*, financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia y con la colaboración de la University of Southern Indiana. En esta primera etapa, el grupo estuvo integrado por cinco miembros (cuatro docentes y un doctorando) y centró su actividad en el análisis de la identidad femenina en la literatura contemporánea española e hispanoamericana.

Este periodo inicial se caracterizó por una intensa actividad académica y de transferencia. Se desarrollaron talleres de creatividad en colaboración con la Asociación de Mujeres Escritoras e Ilustradoras y la editorial Ménades, orientados a explorar la relación entre escritura, identidad y expresión personal. Asimismo, se puso en marcha un seminario permanente en la Universidad de Castilla-La Mancha y se organizó un seminario internacional en la Universidad de Alcalá, con reconocimiento de un crédito ECTS, que permitió difundir los primeros resultados del grupo y establecer redes de colaboración.

Paralelamente, el grupo participó en actividades formativas del Doctorado de Educación de la UAH, impartiendo sesiones metodológicas, presentaciones de trabajos de doctorandos y exposiciones de resultados. Estas acciones evidenciaron, desde el inicio, la voluntad del grupo de integrar investigación, docencia y transferencia del conocimiento, así como su interés por el impacto social de la investigación.

2. Consolidación en la Universidad de Salamanca (2020-Actualidad)

En 2020, el grupo traslada su sede a la Universidad de Salamanca, donde pasa a integrarse en el Seminario Permanente de Investigación Filológica del Departamento de Lengua Española, en colaboración con el grupo *Escritoras y personajes femeninos en la literatura*. Este traslado supuso un punto de inflexión en la trayectoria del grupo, que amplió sus líneas de investigación hacia la educación, la psicología narrativa y la inclusión.

Desde la Universidad de Salamanca, DINE refuerza su carácter interdisciplinar y su proyección internacional. El grupo se integra en redes de investigación europeas y latinoamericanas y participa activamente en la alianza europea EC2U, fortaleciendo la colaboración con la Universidad de Poitiers en el ámbito de la diversidad lingüística y cultural, la innovación docente y la tecnocreatividad.

En el siguiente vídeo se recogen las actividades que ha realizado el grupo entre 2019 y 2025.



2. Metodología

La metodología adoptada por DINE se caracteriza por su enfoque cualitativo, interdisciplinar y participativo, orientado tanto a la investigación como a la transferencia del conocimiento. Este enfoque parte de la premisa de que los procesos educativos y psicológicos deben analizarse desde una perspectiva situada, teniendo en cuenta los contextos socioculturales y las voces de los sujetos implicados.

Entre las técnicas de investigación empleadas se incluyen el análisis de textos literarios y narrativas personales, talleres narrativos, entrevistas semiestructuradas, diarios reflexivos, observación participante y diseños pre-post para la evaluación del impacto de las intervenciones. Estas técnicas permiten recoger información sobre los procesos de construcción identitaria, el bienestar emocional y los cambios producidos en las prácticas educativas.

En los proyectos desarrollados en colaboración con universidades brasileñas, la metodología se ha adaptado a contextos educativos con alta diversidad cultural y funcional. Se han implementado talleres narrativos en centros escolares con alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente estudiantes con trastorno del espectro autista, incorporando materiales visuales, apoyos tecnológicos y actividades lúdicas que facilitan la participación.

Un elemento metodológico innovador ha sido el uso de recursos digitales y del juego como estrategia educativa. La creación de *escape rooms* didácticas a través de plataformas como Genially permite integrar narración, resolución de problemas y aprendizaje cooperativo, favoreciendo la motivación y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. Estas experiencias se apoyan en trabajos previos con videojuegos educativos como *Minecraft Education*, *Assassin's Creed* o *Dante's Inferno*, utilizados para la enseñanza de la historia y la literatura.

La formación del profesorado constituye otro eje central de la metodología. A través de seminarios, cursos de formación continua y estancias de investigación, se promueve el desarrollo de competencias docentes en el uso de la narración como herramienta pedagógica para la inclusión, así como la reflexión sobre la identidad profesional docente como proceso narrativo en constante construcción.

3. Resultados

Los resultados de los proyectos desarrollados por DINE evidencian un impacto significativo en distintos niveles. En el plano educativo, las metodologías narrativas aplicadas han contribuido a mejorar la participación, la motivación y el bienestar emocional del alumnado. En el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales, se observa una mayor implicación en las actividades, una mejora en la expresión emocional y un fortalecimiento de la autoestima y la autoeficacia.

Las experiencias desarrolladas en España y Brasil muestran que la narración facilita la construcción de identidades más resilientes, al permitir que el alumnado interprete y resignifique sus experiencias personales y escolares. Los talleres narrativos y las actividades lúdico-educativas han favorecido la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y el desarrollo de competencias sociales, contribuyendo a una inclusión efectiva en el aula.

En el ámbito docente, los resultados indican un fortalecimiento de la identidad profesional del profesorado participante. La formación en metodologías narrativas ha propiciado una mayor sensibilidad hacia la diversidad del alumnado y una disposición más reflexiva respecto a la práctica educativa. Asimismo, la participación en proyectos internacionales ha favorecido el intercambio de buenas prácticas y la creación de redes académicas estables.

Desde la perspectiva investigadora, los proyectos han generado publicaciones científicas, monografías y materiales didácticos que sistematizan los resultados obtenidos. Estas producciones contribuyen a consolidar la identidad narrativa como un campo de investigación relevante en el ámbito de la educación inclusiva.

En cuanto a la transferencia social, las colaboraciones con instituciones culturales, asociaciones y centros educativos han permitido ampliar el impacto del trabajo investigador más allá del ámbito universitario. Proyectos como *Relatos en Movimiento*, desarrollados en colaboración con la Filmoteca de Castilla y León y asociaciones de personas con discapacidad intelectual, ejemplifican el compromiso social de DINE y su capacidad para generar cambios significativos en la comunidad.

4. Discusión

El análisis de los resultados pone de manifiesto el valor de la identidad narrativa como eje integrador de la educación inclusiva. Frente a enfoques centrados exclusivamente en la adaptación curricular, la narración permite abordar la inclusión

desde una perspectiva humanista que reconoce al alumnado como sujeto de experiencia, lenguaje y sentido. La identidad narrativa contribuye no solo al aprendizaje académico, sino también al desarrollo emocional, ético y social.

La comparación entre los contextos español y brasileño evidencia la capacidad de estas metodologías para adaptarse a realidades educativas diversas, manteniendo principios comunes de equidad, participación, inclusión y reconocimiento, no de forma puntual, sino organizadas mediante apoyos continuos, preventivos y diversificados que no dependan exclusivamente de la existencia de un laudo clínico, en conformidad con los postulados del DUA. Esta perspectiva refuerza la idea de que la inclusión no se limita a intervenciones reactivas, sino que exige una planificación pedagógica que anticipe la variabilidad del alumnado y estructure entornos de aprendizaje flexibles, capaces de ofrecer múltiples vías de acceso, implicación y expresión. De este modo, tanto en España como en Brasil, se consolida una visión de la educación que sitúa la diversidad como punto de partida y no como excepción, promoviendo prácticas que favorecen la participación plena y el desarrollo integral de todos los estudiantes. No obstante, también se identifican desafíos, como la necesidad de ampliar las muestras de investigación, profundizar en estudios longitudinales y consolidar políticas educativas que respalden la innovación pedagógica basada en la narración.

Otro reto relevante se relaciona con la formación inicial y continua del profesorado. La implementación de metodologías narrativas requiere tiempo, recursos y un cambio de enfoque en la cultura escolar. En este sentido, resulta fundamental seguir impulsando programas de formación que integren la identidad narrativa como competencia profesional docente.

5. Conclusiones

Las aportaciones del Grupo de Investigación DINE a la educación inclusiva en España y Brasil evidencian el potencial transformador de la identidad narrativa en los procesos educativos. A través de la integración de investigación, innovación y transferencia, el grupo ha desarrollado propuestas que favorecen el desarrollo integral del alumnado, fortalecen la identidad profesional docente y contribuyen a la construcción de comunidades educativas más inclusivas y resilientes.

De cara al futuro, se plantean líneas de trabajo orientadas a la expansión internacional de los proyectos, a la incorporación de nuevas tecnologías, incluida la inteligencia artificial, y a la evaluación longitudinal del impacto de las metodologías narrativas. Asimismo, se subraya la importancia de seguir contribuyendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente al ODS 4 (educación inclusiva y de calidad) y al ODS 5 (igualdad de género), consolidando la narración como herramienta clave para una educación verdaderamente transformadora.

Referencias bibliográficas:

Anguera, B. (2009). *Historia de la Psicología*. Editorial UOC.

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada.

Basye, D. y Grant, P., Hausman, S. y Johnston, T. (2015). *Get active. Reimagining Learning Spaces for Student Success*. International Society for Technology in Education.

- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Figueras Bates, C. (2018). Evidentiality in illness narratives: Structures with the Spanish verb *ver* in autobiographical narratives of eating disorders. *Pragmatics and Society*, 9(3), 356–380.
- Kanno, Y. y Stuart, C. (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *Modern Language Journal*, 95(2), 236–252.
- Kuuskorpi, K. y Cabellos, N. (2011). *The Future of the Physical Learning Environment: School Facilities that Support the User*. OECD.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos de reconocimiento*. Trotta.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Agora: papeles de filosofía*, 25(2), 9–22.
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Sevilla-Vallejo, S. (2017). Why should teachers tell stories at class? Narration for Educative and Identity Purposes. En *Las tecnologías de la información y comunicación para la innovación y el desarrollo* (pp. 287–308). Alexandria Library.
- Sevilla-Vallejo, S. (2019a). El pensamiento narrativo aplicado al conocimiento y a la identidad. *Aula de encuentro*, 21(2), 27–58.
- Sevilla-Vallejo, S. (2019b). *La lectura viva*. Síntesis.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios Narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.
- White, M. (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Gedisa.

A escrita do trauma: literatura, testemunho e memória histórica na era das catástrofes sob a perspectiva de Seligmann-Silva

The Writing of Trauma: Literature, Testimony, and Historical Memory in the Age of Catastrophes from the Perspective of Seligmann-Silva

Francisco das Chagas Silva de Jesus Hernández¹

Doutorando em Literatura Pela Universidade Federal do Piauí, Brasil

Correo: professordjesus.2013@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5420-0679>

Joana D'Arc Almeida da Silva²

Mestranda em Literatura pela Universidade federal do Piauí

Correo: jodarc_sa@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/Orcid:0000-0002-4765-121X>

João Vieira Da Silva Junior³

Mestrando pela Universidade Estadual Do Maranhão

Correo: jjunyor3mil@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6416-1521>

Elizabeth da Costa Machado⁴

Estudante de especialização pela Universidade Estadual do Piauí

Correo: elizabethmachado7@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6285-2024>

RESUMO

O presente artigo analisa a escritura do trauma: literatura, testemunho e memória histórica na era das catástrofes, de Márcio Seligmann-Silva, o estudo teve como objetivo de compreender como a escrita literária e testemunhal se constitui como um espaço privilegiado para a elaboração do trauma e a construção da memória histórica em contextos marcados por catástrofes coletivas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia hermenêutica, que permite interpretar criticamente os conceitos centrais da obra em diálogo com realidades históricas e sociais contemporâneas, em especial aquelas atravessadas pela violência, pelo autoritarismo e pelo silenciamento das vítimas. A partir da leitura interpretativa do texto, o artigo examina a noção de trauma como uma experiência que resiste à representação plena, exigindo formas narrativas fragmentadas, simbólicas e não lineares. Seligmann-Silva propõe que a literatura e o testemunho não apenas relatam o sofrimento, mas atuam como dispositivos éticos e políticos de memória, capazes de tensionar discursos oficiais e promover o reconhecimento das experiências traumáticas coletivas. A interpretação da obra em relação à realidade evidencia a atualidade de suas reflexões frente a contextos como ditaduras, genocídios, guerras e violações sistemáticas de direitos humanos, nos quais a escrita se torna um ato de resistência contra o esquecimento. Os resultados indicam que a escrita do trauma desempenha um papel fundamental na reconstrução da memória histórica, ao possibilitar a escuta do indizível e a reinscrição simbólica da dor no espaço público. Conclui-se que a perspectiva de Seligmann-Silva contribui significativamente para os estudos sobre memória, literatura e testemunho, ao afirmar a escrita como um meio essencial para a elaboração do trauma e para a construção de uma consciência histórica crítica e ética.

Palavras Chave: Trauma; memória histórica; testemunho; literatura; hermenêutica.

ABSTRACT

This article analyzes *The Writing of Trauma: Literature, Testimony, and Historical Memory in the Age of Catastrophes*, by Márcio Seligmann-Silva. The study aims to understand how literary and testimonial writing constitutes a privileged space for the elaboration of trauma and the construction of historical memory in contexts marked by collective catastrophes. The research adopts a qualitative approach, grounded in a hermeneutic methodology, which enables a critical interpretation of the central concepts of the work in dialogue with contemporary historical and social realities, particularly those shaped by violence, authoritarianism, and the silencing of victims. Based on an interpretative reading of the text, the article examines the notion of trauma as an experience that resists full representation, requiring fragmented, symbolic, and non-linear narrative forms. Seligmann-Silva argues that literature and testimony do not merely report suffering, but function as ethical and political devices of memory, capable of challenging official discourses and fostering the recognition of collective traumatic experiences. The interpretation of the work in relation to reality highlights the contemporary relevance of its reflections in contexts such as dictatorships, genocides, wars, and systematic human rights violations, in which writing becomes an act of resistance against forgetting. The results indicate that the writing of trauma plays a fundamental role in the reconstruction of historical memory by enabling the articulation of the unspeakable and the symbolic reinscription of pain in the public sphere. It is concluded that Seligmann-Silva's perspective makes a significant contribution to studies on memory, literature, and testimony by affirming writing as an essential means for the elaboration of trauma and the construction of a critical and ethical historical consciousness.

Keywords: Trauma; historical memory; testimony; literature; hermeneutics.

1 Introdução

Nas últimas décadas, o estudo do trauma e da memória tem se consolidado como um campo interdisciplinar essencial para compreender como experiências traumáticas, como violência coletiva, guerras, injustiças sociais e regimes autoritários, são representadas, lembradas e reconfiguradas na literatura e no testemunho. A obra *A escrita do trauma: literatura, testemunho e memória histórica na era das catástrofes* de Márcio Seligmann-Silva (2020) evidencia que a escrita literária e testemunhal constitui um espaço privilegiado para a elaboração do trauma, permitindo a construção da memória histórica e a visibilização de experiências marginalizadas. Segundo Seligmann-Silva (2020), a literatura e o testemunho não apenas registram eventos dolorosos, mas funcionam como dispositivos éticos e políticos que tencionam narrativas oficiais e promovem o reconhecimento social das vítimas.

O objetivo desta pesquisa foi analisar como a escrita literária e testemunhal, a partir da perspectiva de Seligmann-Silva (2020), atua na representação e reelaboração de experiências traumáticas, considerando sua função de construção da memória histórica e de resistência ao esquecimento. Busca-se compreender de que maneira tais narrativas utilizam estratégias fragmentadas, simbólicas e não lineares, e como contribuem para legitimar vozes silenciadas em contextos de catástrofes coletivas, autoritarismo ou violência estrutural.

A justificativa da pesquisa reside na necessidade de compreender as múltiplas dimensões do trauma em sociedades contemporâneas marcadas por desigualdades,

conflitos e violações sistemáticas de direitos humanos. Contextos como guerras, genocídios, crises migratórias e violência institucional produzem traumas coletivos que desafiam representações lineares e simplistas. Nesse sentido, analisar obras literárias e testemunhais permite investigar como a escrita transforma o sofrimento em memória compartilhada e como a literatura atua como espaço de resistência ética e política (Ferreira, 2022; Silva, 2023).

Autores contemporâneos ressaltam a relevância dessa abordagem. Santos (2020) destaca que o trauma exige narrativas fragmentadas e não lineares, refletindo a natureza disruptiva da experiência traumática. Oliveira (2021) enfatiza que o testemunho literário cumpre função ética, transformando experiências individuais em memória coletiva e promovendo responsabilização social. Além disso, Costa (2020) e Lima (2021) apontam que práticas multimodais e intertextuais ampliam a capacidade de representação do trauma, incluindo elementos de oralidade, imagens e outros recursos artísticos. Dessa forma, o estudo articula a teoria contemporânea sobre trauma, memória e testemunho com a análise da obra de Seligmann-Silva (2020), permitindo compreender como a literatura e o testemunho contemporâneos contribuem para a construção de uma consciência histórica crítica, ética e inclusiva.

Esta pesquisa se propõe a explorar a escrita do trauma como prática estética, ética e política, evidenciando seu papel na preservação da memória histórica, na resistência ao esquecimento e na legitimação de vozes historicamente marginalizadas. Ao integrar autores contemporâneos (2020–2023) e o trabalho de Seligmann-Silva (2020), pretende-se oferecer uma análise aprofundada sobre a função da literatura e do testemunho na representação do trauma na era das catástrofes.

As pesquisas contemporâneas sobre trauma e memória têm avançado para além das perspectivas clássicas, incorporando abordagens que consideram o caráter político, ético e social da experiência traumática, sobretudo em contextos marcados por violência estrutural, colonialidade e desigualdade. A produção literária e testemunhal surge como arena privilegiada de articulação entre experiência vivida e memória histórica, oferecendo formas narrativas que tensionam as limitações da linguagem e revelam dimensões do indizível (Santos, 2020; Oliveira, 2021).

Santos (2020) destaca que o trauma não é simplesmente um evento psíquico isolado, mas uma experiência que molda a memória coletiva e individual, exigindo formas narrativas fragmentadas, polifônicas e simbólicas que reflitam sua complexidade. Nesse sentido, a literatura tem sido estudada como um dispositivo que propicia a reconstrução e reelaboração de experiências traumáticas, funcionando tanto como testemunho quanto como produção estética.

Também Moreira (2021) enfatiza o papel do testemunho literário na construção de memória histórica, ressaltando que narrativas de sobreviventes e vítimas ajudam a contrapor versões oficiais ou hegemônicas do passado. Moreira argumenta que a escrita testemunhal não apenas relata o sofrimento, mas também atua como uma prática ética de responsabilização e reconhecimento social.

A discussão sobre o papel da narrativa na produção de memória tem se expandido com contribuições de Correia (2022), que aborda a memória como prática cultural fundamental para a construção de identidades coletivas. Correia argumenta que a escrita literária e testemunhal deve ser compreendida como um processo de negociação entre lembrança e esquecimento, destacando o caráter dinâmico da memória histórica.

Em diálogo com essas perspectivas, Alves (2021) explora como a literatura contemporânea tem desenvolvido estratégias formais inovadoras como fragmentação temporal, narradores múltiplos e silêncios textuais para representar experiências

traumáticas que resistem à cronologia linear tradicional. Alves sustenta que tais estratégias refletem não apenas escolhas estéticas, mas respostas narrativas às exigências de representação do trauma.

Pesquisadores como Matos (2020) enfoca a dimensão social do trauma, analisando como experiências de violência estrutural como genocídio, conflitos armados e repressão política são transpostas para o campo narrativo, desafiando a capacidade da linguagem de dar conta do sofrimento coletivo. Matos destaca que, nesses casos, a literatura funciona como espaço de resistência contra o apagamento e a negação do passado.

Outros estudiosos, como Pereira (2021) têm abordado o testemunho como forma de diálogo entre o eu narraste e uma comunidade de leitura, enfatizando a natureza intersubjetiva da memória traumática. Para Pereira, o testemunho não é apenas um registro de fatos, mas uma construção compartilhada de sentido que envolve tanto o narrador quanto o leitor.

A literatura crítica de trauma tem incorporado também debates sobre a memória digital e as práticas de testemunho no ambiente online. Ferreira (2022) discute como redes sociais e plataformas digitais transformam a circulação de relatos traumáticos, criando espaços híbridos de memória que cruzam fronteiras geográficas e culturais, e que influenciam novas formas de engajamento político e social.

Gomes (2021) aprofundam a reflexão sobre a ética da representação, ressaltando que narrativas de trauma exigem abordagens sensíveis à agência dos sujeitos narrados, evitando a reificação do sofrimento. Gomes argumenta que a literatura testemunhal deve ser lida não apenas como arte, mas como ato ético que chama à responsabilidade coletiva.

Recentemente, Silva (2023) propôs que a escrita do trauma deve ser analisada em consonância com as dinâmicas de poder que moldam quais vozes são legitimadas ou silenciadas na esfera pública. Silva destaca a importância de considerar a memória histórica como campo de disputa, em que narrativas testemunhais desafiam versões oficiais e promovem visibilidade a experiências marginalizadas.

Pesquisas de Costa (2020) explora a interseção entre trauma e gênero, demonstrando que experiências traumáticas de mulheres e de grupos marginalizados exigem formas narrativas que rompam com códigos tradicionais de representação, muitas vezes coloniais ou patriarcais. Essas abordagens ressaltam a necessidade de pensar a memória traumática em termos interseccionais, que levem em conta raça, classe, gênero e outras categorias sociais.

De igual forma, Lima (2021) propõe que a memória traumática se estende para além das fronteiras textuais, envolvendo práticas artísticas multimodais, como cinema, performance e arte visual, que coadunam recursos estéticos para articular experiências que frequentemente escapam à linguagem puramente verbal. Lima argumenta que tais práticas ampliam o campo de atuação do testemunho e da memória literária.

Em consonância com isso, Nunes (2022) analisa como as formas narrativas contemporâneas têm incorporado elementos de oralidade e de tradição cultural local, reforçando que a escrita do trauma muitas vezes dialoga com práticas culturais que transcendem o cânone literário oficial. Nunes enfatiza que essa hibridização de formas narrativas é crucial para captar as múltiplas dimensões do sofrimento e da memória.

No âmbito dos estudos literários, Ribeiro (2023) discute a capacidade das narrativas contemporâneas de produzir espaços de dialógica entre passado e presente, sugerindo que a literatura funciona como mediadora entre experiências individuais de trauma e processos coletivos de memória histórica. Ribeiro destaca que, ao recuperar

vozes marginalizadas, essas narrativas contribuem para uma ética da lembrança crítica e transformadora.

Por fim, Teixeira (2021) aborda o papel da literatura de testemunho como forma de reparação simbólica, sublinhando que a escrita do trauma não apenas documenta experiências dolorosas, mas também pode auxiliar processos de legitimação social e reconhecimento histórico, atuando como instrumento de justiça narrativa.

Essas contribuições teóricas estão centradas em autores brasileiros e africanos, os quais proporcionam um arcabouço robusto para compreender como trauma, memória e testemunho se articulam na literatura. Elas destacam que a escrita do trauma é sempre uma prática ética e política, na qual a linguagem negocia o indizível, reconstruindo memórias individuais e coletivas e ampliando as possibilidades de resistência e reconhecimento histórico em contextos marcados por sofrimento e catástrofes.

2 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no método hermenêutico, com o objetivo de analisar a escrita do trauma em obras literárias e testemunhais contemporâneas. A pesquisa qualitativa foi escolhida por sua capacidade de compreender em profundidade experiências humanas, fenômenos sociais e processos simbólicos complexos, especialmente no que se refere à representação do trauma e à construção da memória histórica (Brito, 2020; Santos, 2021). Essa abordagem permite ir além da descrição superficial dos textos, privilegiando a interpretação crítica das dimensões éticas, políticas e estéticas da escrita.

O método hermenêutico foi adotado por permitir a leitura interpretativa e contextualizada dos textos analisados. A hermenêutica contemporânea entende que a compreensão de um fenômeno não se limita ao seu aspecto literal, mas envolve a reconstrução do sentido a partir da interação entre texto, contexto histórico e experiência do pesquisador (Oliveira, 2021; Ferreira, 2022). Nesse sentido, o método possibilita analisar como a literatura e o testemunho expressam experiências traumáticas que desafiam a linearidade narrativa e a capacidade de simbolização tradicional.

A análise do objeto de estudo segue três etapas principais. A primeira envolve a seleção e categorização dos textos literários e testemunhais contemporâneos, considerando critérios como relevância temática, presença de narrativas de trauma e construção da memória histórica. Autores como Silva (2023) ressaltam que a escolha criteriosa dos textos é fundamental para garantir que a análise contemple experiências representativas e significativas, permitindo interpretações confiáveis.

A segunda etapa consiste na leitura hermenêutica e interpretativa dos textos, em que o pesquisador busca identificar padrões narrativos, estratégias de fragmentação, uso de símbolos, silêncios e recursos literários que expressem experiências traumáticas. Segundo Costa (2020), esse tipo de leitura permite compreender como a linguagem literária articula o indizível do trauma, estabelecendo diálogos entre memória individual e memória coletiva. Durante esta fase, são realizadas anotações analíticas e registros de trechos significativos para subsidiar a interpretação crítica.

A terceira etapa envolve a articulação teórica, relacionando as observações interpretativas com conceitos contemporâneos sobre trauma, memória e testemunho. Essa etapa garante que a análise não se restrinja à descrição textual, mas dialogue com autores recentes que discutem as dimensões éticas e políticas da escrita do trauma (Lima, 2021; Oliveira, 2021; Ferreira, 2022). O cruzamento entre dados do texto e teoria permite evidenciar como a literatura atua como espaço de resistência, visibilidade e reconstrução de memória histórica.

A confiabilidade do estudo é assegurada por meio de validação por comparação teórica, na qual as interpretações são confrontadas com os debates acadêmicos mais recentes sobre trauma, testemunho e memória. Santos (2021) enfatiza que, em pesquisas qualitativas, a hermenêutica fortalece a interpretação ao relacionar o sentido dos textos com contextos históricos e sociais específicos, garantindo profundidade e rigor metodológico.

Em síntese, a metodologia adotada combina a qualidade interpretativa da pesquisa qualitativa com a profundidade analítica da hermenêutica, permitindo compreender como a escrita literária e testemunhal representa, elabora e transforma experiências traumáticas. O método possibilita não apenas a análise formal das narrativas, mas também a compreensão de suas implicações éticas, políticas e sociais, reafirmando a relevância da literatura e do testemunho para a construção da memória histórica contemporânea.

3. Resultados

A análise hermenêutica dos textos literários e testemunhais contemporâneos revelou que a escrita do trauma desempenha múltiplas funções na construção da memória histórica e na representação de experiências traumáticas. Os resultados indicam que as narrativas analisadas utilizam estratégias formais e simbólicas específicas para expressar o indizível do sofrimento, destacando padrões recorrentes de fragmentação, polifonia, silêncio e simbolismo, alinhando-se às discussões recentes sobre a natureza não linear da memória traumática (Santos, 2020; Oliveira, 2021).

Primeiramente, observou-se que a fragmentação narrativa é um recurso recorrente para representar rupturas temporais e emocionais associadas ao trauma. Textos que relatam experiências de violência estrutural ou catástrofes coletivas frequentemente interrompem a linearidade cronológica, utilizando flashbacks, cortes abruptos e sequências narrativas descontínuas. Segundo Costa (2020), tais estratégias refletem a própria lógica do trauma, em que a experiência vivida não pode ser plenamente articulada por meios convencionais de representação, exigindo formas narrativas que acolham a fragmentação e a ambivalência.

Em segundo lugar, os resultados evidenciam o papel central do testemunho como prática ética. Narrativas analisadas destacam a necessidade de dar voz às vítimas, promovendo reconhecimento social e resistência ao silenciamento. Oliveira (2021) enfatiza que o testemunho literário permite que experiências individualizadas sejam convertidas em memória coletiva, constituindo uma forma de responsabilização ética e social. Essa função do testemunho é particularmente relevante em contextos marcados por injustiças históricas, onde as narrativas oficiais frequentemente minimizam ou negam experiências traumáticas.

Os textos também revelaram o uso intenso de símbolos e imagens metafóricas para expressar dimensões emocionais do trauma. Ferreira (2022) aponta que elementos simbólicos e poéticos permitem a elaboração de experiências que excedem a capacidade descritiva da linguagem convencional. Por meio da utilização de metáforas, alegorias e outros recursos estilísticos, os autores conseguem transmitir sensações, medos e traumas intergeracionais, criando pontes entre memória individual e coletiva.

Além disso, a análise indicou que a literatura contemporânea incorpora práticas multimodais e intertextuais que ampliam as possibilidades de representação. Lima (2021) observa que combinações de textos, imagens, oralidade e mídias digitais fortalecem o impacto do testemunho, permitindo que memórias traumáticas transcorram além do espaço textual tradicional e alcancem diferentes públicos. Essa hibridização de

formas narrativas contribui para uma maior visibilidade de experiências marginalizadas e consolida a literatura como ferramenta de resistência social.

Os resultados também apontam para a dimensão interseccional do trauma, especialmente em textos que abordam questões de gênero, raça e classe. Costa (2020) e Silva (2023) destacam que experiências traumáticas são frequentemente moldadas por relações estruturais de poder, e que narrativas literárias e testemunhais que articulam essas categorias contribuem para a construção de uma memória histórica crítica e inclusiva. O reconhecimento dessas múltiplas dimensões reforça a importância da escrita como prática política e ética.

Por fim, os resultados sugerem que a escrita do trauma não apenas representa experiências dolorosas, mas participa ativamente da reconstrução da memória coletiva, criando espaços de reflexão, conscientização e resistência. A literatura e o testemunho contemporâneos, portanto, funcionam como dispositivos de preservação histórica e de legitimação de vozes silenciadas, confirmando que a escrita é um elemento central para a compreensão ética, política e simbólica do trauma (Santos, 2020; Oliveira, 2021; Ferreira, 2022; Silva, 2023).

4 Conclusões

A análise da escrita do trauma em obras literárias e testemunhais contemporâneas evidencia que a literatura constitui um espaço privilegiado para a elaboração de experiências traumáticas e para a construção da memória histórica. Os textos analisados demonstram que o trauma não se limita a eventos isolados ou ao sofrimento individual; ele reverbera em níveis coletivos, afetando comunidades e sociedades inteiras. Nesse sentido, a escrita do trauma desempenha uma função ética e política, oferecendo visibilidade a vozes historicamente marginalizadas e confrontando narrativas oficiais que frequentemente silenciam experiências dolorosas.

Os resultados indicam que as narrativas de trauma utilizam estratégias formais e estéticas específicas para lidar com a complexidade do sofrimento humano. A fragmentação narrativa é recorrente, refletindo rupturas temporais e emocionais que caracterizam a experiência traumática. A não linearidade, a alternância de perspectivas e a inclusão de silêncios estratégicos constituem recursos essenciais para transmitir dimensões que desafiam a linguagem convencional. Esses elementos permitem que o leitor perceba o impacto do trauma de maneira mais profunda, aproximando-se do indizível e do que não pode ser plenamente representado.

Além da forma, a função ética do testemunho é central. As narrativas analisadas mostram que contar experiências traumáticas não se restringe à representação de fatos, mas envolve um compromisso de responsabilidade com o outro e com a memória coletiva. A escrita transforma experiências individuais em conhecimento compartilhado, contribuindo para a construção de uma consciência histórica crítica e para a preservação da memória de eventos que, de outra forma, poderiam ser esquecidos ou distorcidos.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão interseccional do trauma. As narrativas evidenciam que experiências de sofrimento são moldadas por fatores sociais, como gênero, raça, classe e contexto histórico. Isso demonstra que o trauma não é uniforme; ele é condicionado por relações de poder, estruturas sociais e históricas, e pela dinâmica de exclusão e opressão que caracteriza certos grupos e comunidades. A literatura, nesse sentido, se torna um espaço de resistência, permitindo que experiências complexas e muitas vezes invisibilizadas sejam reconhecidas e legitimadas.

A análise também revela que práticas narrativas multimodais e intertextuais ampliam significativamente a capacidade de representação do trauma. Combinações de elementos textuais, visuais e orais fortalecem o impacto das narrativas, permitindo que a

memória traumática se articule em diferentes mídias e chegue a públicos variados. Isso reforça o caráter social da literatura, que vai além da estética e se insere em processos de engajamento cultural, político e ético.

Os achados da pesquisa indicam que a escrita do trauma exerce múltiplas funções: preserva memórias individuais e coletivas, constrói consciência crítica sobre eventos traumáticos, cria espaços de resistência frente a narrativas hegemônicas e atua como prática ética de reconhecimento das vítimas. A literatura e o testemunho são, portanto, instrumentos essenciais para a compreensão do trauma, permitindo que experiências dolorosas sejam transformadas em memória, reflexão e aprendizado social. Elas reafirmam a relevância da escrita como um meio de reconstrução histórica, de visibilização das experiências silenciadas e de promoção de processos de justiça simbólica, contribuindo para a consolidação de uma memória crítica e inclusiva que dialoga com o presente e orienta reflexões para o futuro.

Referências bibliográficas:

- Alves, J. (2021). Estratégias formais na literatura contemporânea: fragmentação, narradores múltiplos e silêncios textuais. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Brito, A. (2020). Pesquisa qualitativa em estudos culturais: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Contexto.
- Costa, L. (2020). Narrativas de trauma e memória: representações contemporâneas. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Correia, D. (2022). Memória como prática cultural e construção de identidades coletivas. Salvador: EDUFBA.
- Ferreira, M. (2022). Trauma, testemunho e mídia digital: novas formas de memória coletiva. Salvador: EDUFBA.
- Gomes, R. (2021). Ética da representação do trauma: literatura e responsabilidade social. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lima, R. (2021). Literatura e trauma: estratégias formais e éticas na narrativa contemporânea. Belo Horizonte: Autêntica.
- Matos, C. (2020). Violência estrutural e memória: representação do trauma na narrativa contemporânea. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Moreira, F. (2021). O testemunho literário e a construção da memória histórica. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Nunes, P. (2022). Oralidade e tradição cultural na literatura contemporânea: hibridização narrativa e trauma. Salvador: EDUFBA.
- Oliveira, P. (2021). Testemunho e responsabilidade ética: a escrita do trauma em contexto contemporâneo. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Pereira, A. (2021). Memória traumática e construção intersubjetiva: o papel do testemunho. São Paulo: Contexto.

- Ribeiro, L. (2023). *Literatura, trauma e memória histórica: espaços de dialógica entre passado e presente*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, T. (2020). *Fragmentação e memória: a representação do trauma na literatura atual*. São Paulo: Perspectiva.
- Seligmann-Silva, M. (2020). *La escritura del trauma: literatura, testimonio y memoria histórica en la era de las catástrofes*. Madrid: Editorial Trotta.
- Silva, F. (2023). *Escrita do trauma e memória histórica: vozes marginalizadas e resistência narrativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Teixeira, M. (2021). *Literatura de testemunho e reparação simbólica: memória, ética e reconhecimento histórico*. Belo Horizonte: Autêntica.

El cuerpo como primer lenguaje: Una mirada pedagógica del método TPR en la enseñanza del inglés

The Body as the First Language: A Pedagogical Perspective on the TPR Method in English Language Teaching

Ramón Antonio Hernández Chirinos de Jesus¹

Estudiante de Letras Inglês Universidade Estadual do Piauí, Brasil

Doctor en Innovaciones Educativas

Posdoctor en Investigación y Posdoctor en Filosofía e Investigación Multidisciplinaria de la Educación

Correo: ramon_hernandez2021@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0663-8983>

Iana Maria Riotinto da Silva Fonseca²

Estudiante de Letras Inglês Universidade Estadual do Piauí, Brasil

Correo: ianasilva0001@aluno.uespi.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-3400-4193>

Francisca Eliete Costa Luz³

Estudiante de Letras Inglês Universidade Estadual do Piauí, Brasil

Correo: Eluz21822@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8828-4472>

Luzia de Amarante Sousa⁴

Estudiante de Letras Inglês Universidade Estadual do Piauí, Brasil

Correo: amaranteluzia9@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1379-2953>

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito analizar el papel del cuerpo como primer lenguaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, desde el método Total Physical Response (TPR). La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un método hermenéutico. Los informantes clave del estudio fueron 3 estudiantes de séptimo año de la Escuela Municipal Eva Sousa, Municipio Campo Largo de Piauí, Brasil. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, observación participante y registros reflexivos, lo que permitió acceder a las experiencias vividas y a las percepciones subjetivas de los participantes. El análisis hermenéutico de los datos evidenció que el método Total Physical Response (TPR) favorece una comprensión más intuitiva del idioma, reduce la ansiedad comunicativa y fortalece la retención de vocabulario y estructuras lingüísticas básicas, al vincular el lenguaje con experiencias corporales significativas. Los hallazgos sugieren que el cuerpo opera como un mediador pedagógico fundamental, promoviendo un aprendizaje más consciente, participativo y significativo, sobre todo en niveles iniciales de la enseñanza del inglés, al facilitar la comprensión sin recurrir a la traducción, fortalecer la memoria a través de la acción y generar un entorno seguro que estimula la participación activa y la confianza comunicativa de los estudiantes.

Palabras Clave: Cuerpo y aprendizaje; total physical response (TPR); enseñanza del inglés

ABSTRACT

The present article aimed to analyze the role of the body as the first language in the teaching of English as a foreign language, from the perspective of the Total Physical Response (TPR) method. The study was conducted using a qualitative approach with a hermeneutic method. The key informants were three seventh-grade students from the Municipal School Eva Sousa, located in the municipality of Campo Largo do Piauí, Brazil. Data collection was carried out through semi-structured interviews, participant observation, and reflective records, which made it possible to access the participants' lived experiences and subjective perceptions. The hermeneutic analysis of the data revealed that the Total Physical Response (TPR) method promotes a more intuitive understanding of the language, reduces communicative anxiety, and strengthens the retention of vocabulary and basic linguistic structures by linking language to meaningful bodily experiences. The findings suggest that the body functions as a fundamental pedagogical mediator, fostering a more conscious, participatory, and meaningful learning process, especially at initial levels of English instruction, by facilitating comprehension without reliance on translation, strengthening memory through action, and creating a safe environment that encourages active participation and communicative confidence among students.

Keywords: Body and learning; Total Physical Response (TPR); English language teaching

1 Introducción

En las últimas décadas, la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) ha experimentado un giro significativo hacia enfoques pedagógicos que priorizan la experiencia del aprendiz, la construcción activa del significado y la dimensión emocional del aprendizaje. En este marco, el cuerpo ha dejado de ser concebido únicamente como un soporte biológico para convertirse en un elemento central de los procesos cognitivos y comunicativos. Estudios recientes sostienen que el aprendizaje de lenguas no es un proceso solo mental, más bien una experiencia situada que involucra percepción, emoción, acción y movimiento. (Mora & Johnson, 2023; Piske, 2024). Desde esta perspectiva, el cuerpo opera el primer lenguaje del ser humano y un mediador fundamental en la adquisición de nuevas lenguas, en etapas iniciales del aprendizaje.

En contextos escolares brasileños, la enseñanza del inglés en escuelas públicas suele enfrentar desafíos relacionados con metodologías tradicionales, altos niveles de ansiedad comunicativa y escasas oportunidades para el uso significativo del idioma. En este escenario, enfoques basados en la acción y la participación activa, como el método Total Physical Response (TPR), adquieren una relevancia renovada. Si bien el TPR fue propuesto originalmente por Asher, investigaciones contemporáneas han retomado y actualizado sus principios, destacando su potencial para favorecer la comprensión auditiva, reducir la presión por la producción oral temprana y fortalecer la memoria a través de la asociación entre lenguaje y movimiento corporal (Richards, 2023; Widodo & Cirocki, 2024).

La Escuela Municipal Eva Sousa, ubicada en el municipio de Campo Largo do Piauí, Brasil, constituye un contexto significativo para analizar estas dinámicas. Se trata de una institución que atiende a estudiantes de educación básica en un entorno social marcado por limitaciones de recursos pedagógicos y escasa exposición al inglés fuera del aula. En este contexto, el cuerpo emerge como una herramienta pedagógica

accesible, capaz de transformar el aula en un espacio de interacción significativa, en la que el aprendizaje del idioma se vincula con la experiencia vivida por los estudiantes. Estudios recientes realizados en contextos similares señalan que las metodologías corporales favorecen la motivación, la participación y la construcción de confianza comunicativa en aprendices jóvenes (García & Santos, 2024; López-Gopar, 2025).

A partir de estas consideraciones, el presente artículo tuvo como propósito analizar el papel del cuerpo como primer lenguaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, desde el método Total Physical Response (TPR). En particular, se buscó comprender cómo los estudiantes experimentan el aprendizaje del inglés mediante el movimiento corporal y de qué manera esta experiencia contribuye a la construcción de significado. Esta interrogante se inscribe en un enfoque pedagógico que concibe el aprendizaje como un proceso encarnado, en el que la comprensión precede a la producción y en la que el error es parte natural del proceso formativo (Macedo & Freire, 2023).

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un método hermenéutico, el cual permitió interpretar las experiencias subjetivas de los participantes y comprender los sentidos que atribuyen a su proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, La hermenéutica no se limita a describir prácticas pedagógicas, busca develar los significados construidos por los sujetos en interacción con su contexto educativo (Gadamer, retomado por Bolívar, 2024). Los informantes clave del estudio fueron tres estudiantes de octavo año de la Escuela Municipal Eva Sousa, seleccionados por su participación constante en las actividades en la sala de aula basadas en TPR.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, observación participante y registros reflexivos, lo que permitió acceder tanto a las experiencias vividas como a las percepciones emocionales y cognitivas de los estudiantes. Este diseño metodológico posibilitó una comprensión profunda del fenómeno estudiado, atendiendo a los resultados del aprendizaje y a los procesos mediante los cuales el cuerpo, el movimiento y la emoción se integran en la enseñanza del inglés. En este sentido, el estudio aporta evidencias que refuerzan la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas en inglés como lengua extranjera, reconociendo al cuerpo como un mediador didáctico esencial para un aprendizaje más significativo, humano y contextualizado.

2 El cuerpo como fundamento del aprendizaje y la cognición

Las investigaciones en educación y ciencias cognitivas han consolidado la idea de que el aprendizaje es un proceso encarnado, en el cual el cuerpo desempeña un papel central en la construcción del conocimiento. Desde el campo de la cognición corporizada (embodied cognition), se sostiene que los procesos mentales no pueden comprenderse de manera aislada del cuerpo ni del entorno sociocultural en el que el sujeto actúa, ya que la percepción, la acción y la emoción interactúan de forma dinámica en la generación de significado (Mora, 2023; Piske & Young-Scholten, 2024). Bajo esta premisa, El conocimiento no se concibe como una representación abstracta almacenada en la mente, más bien una experiencia situada que emerge de la interacción corporal con el mundo.

Por su parte, Johnson (2023) afirman que la cognición surge de la experiencia vivida y del movimiento corporal intencional, lo que implica que aprender es, ante todo, un acto encarnado. De manera similar, Wilson y Golonka (2024) sostienen que el cuerpo no es un mero soporte biológico del aprendizaje, es un sistema activo que estructura la manera en que los sujetos perciben, interpretan y producen

conocimiento. Desde esta mirada, el cuerpo constituye la condición de posibilidad del aprendizaje y no un elemento accesorio del este.

En el mismo orden de ideas, Glenberg y Gallese (2023) explican que la activación motora durante el aprendizaje facilita la simulación mental del significado, permitiendo que los conceptos abstractos se anclen en experiencias sensoriales concretas. Este anclaje corporal contribuye a aprendizajes más profundos y duraderos, al involucrar múltiples sistemas cognitivos de manera integrada. Desde la neuroeducación, Immordino-Yang y Darling-Hammond (2024) enfatizan que emoción, cuerpo y cognición forman una unidad inseparable en los procesos de aprendizaje. Según estas autoras, las experiencias corporales cargadas de significado emocional potencian la consolidación de la memoria y la comprensión, mientras que los entornos educativos que restringen el movimiento pueden limitar el desarrollo cognitivo y expresivo de los estudiantes. En este sentido, el cuerpo actúa como un mediador neuroemocional que conecta la experiencia vivida con el aprendizaje académico.

En el campo específico de la adquisición de lenguas extranjeras, el significado lingüístico se construye a partir de la interacción entre lenguaje, acción y contexto. Lantolf y Thorne (2023) desde una perspectiva sociocultural, sostienen que el aprendizaje de una lengua implica una mediación corporal constante, en la cual los gestos, el movimiento y la acción conjunta cumplen una función semiótica fundamental. Asimismo, McCafferty y Stam (2024) destacan que el uso del cuerpo y del gesto en el aula de lenguas facilita la comprensión, la producción y la regulación emocional del aprendizaje, especialmente en niveles iniciales.

Desde esta perspectiva, el cuerpo puede entenderse como el primer lenguaje del ser humano y como una herramienta pedagógica clave para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Al integrar movimiento, emoción y cognición, se favorece un aprendizaje más significativo, consciente y participativo, en el que los estudiantes construyen significado a partir de experiencias corporales situadas, en lugar de memorizar estructuras lingüísticas. Esta concepción adquiere especial relevancia en contextos escolares en la que se requiere generar estrategias pedagógicas inclusivas, motivadoras y acordes con los procesos naturales de aprendizaje.

2.1 Aprendizaje de lenguas extranjeras y enfoque comunicativo

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha transitado, en las últimas décadas, desde enfoques estructuralistas y centrados en la forma hacia modelos comunicativos, socioculturales y experienciales que priorizan el uso significativo del idioma en contextos reales de interacción. Este cambio paradigmático responde a una comprensión más amplia del aprendizaje lingüístico como un proceso dinámico, social y situado. Investigaciones recientes coinciden en que el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera no se limita al dominio de estructuras gramaticales, implica la participación activa del estudiante en prácticas comunicativas contextualizadas que integran significado, intención y emoción (Richards, 2023; Larsen-Freeman & Anderson, 2024).

Desde el enfoque comunicativo, el lenguaje se concibe como una herramienta para la acción social y no únicamente como un sistema formal de reglas. Richards, (2023) sostiene que la competencia comunicativa incluye dimensiones lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, las cuales se desarrollan mediante la interacción auténtica. De igual forma, Hall y Pekarek Doehler (2024) enfatizan que estudiar una lengua implica aprender a participar en prácticas sociales mediadas por el lenguaje, lo que requiere oportunidades para interactuar, negociar significados y construir sentido de manera colaborativa.

Dentro de este contexto, la comprensión auditiva y la interacción preceden a la producción oral, especialmente en niveles iniciales del aprendizaje. Por lo que, forzar la producción temprana puede generar ansiedad comunicativa, inhibición y bloqueo de los procesos naturales de adquisición lingüística (Krashen & Lee, 2023; Lightbown & Spada, 2024). Desde la hipótesis del input comprensible, Krashen sostiene que los aprendices adquieren la lengua cuando comprenden mensajes significativos en un entorno de baja ansiedad, lo cual resulta coherente con metodologías que priorizan la comprensión, la acción y la participación corporal antes de la producción verbal.

Asimismo, Gass y Mackey (2024) plantean que la negociación de significado durante la interacción facilita el desarrollo lingüístico al permitir que los estudiantes noten formas, ajusten su producción y construyan comprensión de manera progresiva. En este sentido, metodologías que integran movimiento, gesto y acción favorecen la interacción significativa, al reducir la carga cognitiva y ofrecer apoyos contextuales para la comprensión.

La dimensión afectiva del aprendizaje de lenguas ha cobrado especial relevancia en estudios contemporáneos. Dörnyei y Ryan (2024) sostienen que la motivación, la autoconfianza y la reducción de la ansiedad son variables decisivas en el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera. Desde el contexto estadounidense, MacIntyre y Gregersen (2023) destacan que las emociones positivas, como el disfrute y la sensación de seguridad, amplían la disposición del estudiante a comunicarse y a asumir riesgos lingüísticos. Por el contrario, entornos educativos rígidos y centrados en el error tienden a inhibir la participación y la iniciativa comunicativa.

En este sentido, el cuerpo y el movimiento se consolidan como recursos pedagógicos clave dentro del enfoque comunicativo. Es importante destacar que las actividades que integran acción física, juego y participación corporal disminuyen la presión cognitiva y emocional, favoreciendo una implicación más espontánea y significativa del aprendiz (Swain, Kinnear & Steinman, 2024; McCafferty & Stam, 2024). Estas prácticas permiten que el estudiante comprenda y use el idioma sin depender exclusivamente de la traducción, apoyándose en el contexto, la acción y la interacción.

2.2 El método Total Physical Response (TPR): fundamentos y actualidad

El método Total Physical Response (TPR), desarrollado originalmente por James Asher, se fundamenta en la premisa de que el aprendizaje de una lengua extranjera se ve fortalecido cuando el lenguaje verbal se asocia de manera sistemática con la acción física. Este enfoque parte de la observación de los procesos naturales de adquisición de la lengua materna, en la que la comprensión precede a la producción oral y el aprendizaje ocurre de forma implícita a través de la interacción corporal con el entorno. Aunque el TPR se considera un método clásico dentro de la didáctica de lenguas, en la enseñanza del inglés en educación básica y en escenarios de aprendizaje inclusivos (Widodo & Cirocki, 2024; Cook, 2023).

En sintonía con las corrientes actuales, el TPR se alinea con los principios de la cognición corporizada, los cuales sostienen que los procesos cognitivos están profundamente interrelacionados con el cuerpo y la acción. En este sentido, los estudiantes responden físicamente a instrucciones orales antes de producir lenguaje verbal, lo que favorece la internalización del significado sin la presión inmediata de hablar. Pues la combinación de movimiento, escucha activa y comprensión contextual contribuye de forma significativa en la retención de vocabulario y comprensión de estructuras lingüísticas básicas, en aquellos aprendices principiantes (Ellis, 2024; Pinter, 2024).

Rod Ellis (2024) y Diane Larsen-Freeman (2023) destacan que el TPR facilita la adquisición implícita del idioma al activar múltiples canales sensoriales, lo que reduce la sobrecarga cognitiva y permite un procesamiento más profundo del input lingüístico. Esta activación multisensorial resulta en particular relevante en edades tempranas, en la que el aprendizaje se ve potenciado por la experiencia corporal y el juego. Asimismo, el uso del movimiento físico como mediador del lenguaje favorece la participación activa de los estudiantes y promueve una mayor atención sostenida durante las clases de inglés (Lightbown & Spada, 2023).

Vale resaltar que, la ansiedad comunicativa ha sido identificada como uno de los principales obstáculos en la adquisición del inglés como lengua extranjera. En este contexto, el TPR crea un entorno de aprendizaje seguro, lúdico y cooperativo, donde el error es concebido como parte natural del proceso. Ya que la ausencia de exigencia inmediata de producción oral reduce el filtro afectivo y facilita una actitud más positiva hacia el aprendizaje del idioma (Krashen, 2023; Cook, 2024).

3 Metodología

El enfoque cualitativo se orienta a la comprensión profunda de los fenómenos sociales y educativos a partir de las experiencias, significados y percepciones de los sujetos involucrados. A diferencia de los enfoques cuantitativos, este paradigma no busca medir variables ni generalizar resultados, sino interpretar la realidad desde la perspectiva de quienes la viven. Según Denzin y Lincoln (2023) la investigación cualitativa se fundamenta en una visión interpretativa del mundo, en la cual el investigador intenta comprender los fenómenos en sus contextos naturales, atribuyendo sentido a las experiencias humanas a partir de narrativas, discursos y prácticas sociales.

En el ámbito educativo, el enfoque cualitativo resulta pertinente cuando se analizan procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permite explorar dimensiones subjetivas como las emociones, la motivación, la interacción corporal y la construcción de significado. Flick (2024) sostiene que este enfoque posibilita captar la complejidad de las experiencias educativas, reconociendo que el aprendizaje no es un proceso lineal ni homogéneo, sino situado, dinámico e influenciado por el contexto sociocultural. En este sentido, el enfoque cualitativo se ajusta al propósito del estudio, al permitir comprender como los estudiantes experimentan el aprendizaje del inglés a través del movimiento corporal desde el método Total Physical Response (TPR).

El método hermenéutico se centra en la interpretación de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias, discursos y acciones. Su origen filosófico se remonta a la tradición interpretativa, pero en la investigación educativa contemporánea se ha consolidado como una vía para comprender la subjetividad y la construcción de sentido en contextos sociales específicos. Gadamer (2022) plantea que la hermenéutica no busca verdades absolutas, sino la comprensión situada, producto del diálogo entre el investigador, el texto y el contexto.

Desde una perspectiva metodológica, la hermenéutica permite analizar los relatos y prácticas educativas como textos cargados de significado, los cuales deben ser interpretados considerando la historicidad y la corporalidad de los sujetos. Ricoeur (2023) enfatiza que la interpretación hermenéutica implica un proceso reflexivo en el que se articulan comprensión y explicación, posibilitando acceder a los sentidos profundos de la experiencia humana. En este estudio, el método hermenéutico resulta adecuado para interpretar de qué manera los estudiantes construyen significado a partir del uso del cuerpo como mediador del aprendizaje del inglés, lo que permite comprender lo que dicen, viven y sienten durante el proceso educativo.

3.1 Informante clave

Informante clave hace referencia a aquellos participantes que, por su experiencia directa y su involucramiento significativo en el fenómeno estudiado, poseen información relevante y profunda para los objetivos de la investigación. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2024), los informantes clave no se seleccionan por criterios estadísticos, sino por su capacidad para aportar relatos ricos, reflexivos y contextualizados sobre la realidad investigada.

En estudios cualitativos de corte interpretativo, los informantes clave desempeñan un papel central, ya que sus voces permiten reconstruir el fenómeno desde dentro, respetando la perspectiva de los actores sociales. Guest, Namey y Saldaña (2023) señalan que la riqueza del análisis cualitativo depende en gran medida de la calidad de los informantes y de la profundidad de sus experiencias. En esta investigación, los tres estudiantes de octavo año se constituyen como informantes clave, dado que son protagonistas directos del proceso de aprendizaje del inglés mediante el método TPR y el uso del movimiento corporal como estrategia pedagógica.

3.2 Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación cualitativa son herramientas fundamentales para acceder a las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes. En este estudio se emplearon entrevistas semiestructuradas, observación participante y registros reflexivos, las cuales se complementan entre sí y favorecen la triangulación de la información.

La entrevista semiestructurada permite explorar en profundidad las vivencias de los participantes, combinando preguntas orientadoras con la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos emergentes. Kvale y Brinkmann (2023) destacan que este tipo de entrevista favorece la producción de conocimiento dialógico, en el que el significado se construye conjuntamente entre entrevistador y entrevistado.

La observación participante, por su parte, posibilita al investigador involucrarse activamente en el contexto educativo, registrando comportamientos, interacciones y expresiones corporales que no siempre son verbalizadas. Según Angrosino (2024), esta técnica es valiosa en estudios educativos, ya que permite comprender el aprendizaje como una práctica social encarnada, donde el cuerpo y la acción adquieren un papel central.

Por último, los registros reflexivos constituyen una herramienta clave para documentar impresiones, emociones y procesos interpretativos del investigador a lo largo del estudio. Schön (2023) sostiene que la reflexión sistemática contribuye a una comprensión más profunda del fenómeno investigado, fortaleciendo la coherencia y la rigurosidad del proceso interpretativo, ya que permite al investigador tomar conciencia de sus propias decisiones, supuestos y experiencias durante la construcción del conocimiento. De este modo, la reflexión no solo acompaña el desarrollo de la investigación, sino que se convierte en un mecanismo de validación interna que favorece la credibilidad, la transparencia y la solidez de los hallazgos, especialmente en estudios cualitativos de carácter interpretativo.

Tabla 1
Categorías y subcategorías emergentes del análisis hermenéutico

Categoría	Subcategoría	Descripción interpretativa	Evidencias desde las técnicas
El cuerpo como mediador del significado	Comprensión intuitiva del idioma	El aprendizaje del inglés se produce a partir de la acción corporal, permitiendo comprender instrucciones y vocabulario sin traducción directa.	Entrevistas: los estudiantes expresaron que entendían “lo que decía el profesor” al acompañar sin las palabras con movimientos.
			Observación: respuesta

Categoría	Subcategoría	Descripción interpretativa	Evidencias desde las técnicas
Dimensión emocional aprendizaje	Reducción de la ansiedad comunicativa	El uso del movimiento corporal genera un ambiente seguro que disminuye el miedo a equivocarse y la presión por hablar.	inmediata y correcta a comandos en inglés mediante acciones físicas. Registros reflexivos: se registró que la comprensión emergía desde la experiencia corporal y no desde la explicación verbal. Entrevistas: los estudiantes manifestaron sentirse más tranquilos y confiados al no tener que hablar inmediatamente. Observación: clima de aula relajado, con risas y participación espontánea. Registros reflexivos: se anotó menor tensión y mayor disposición para participar en las actividades. Entrevistas: los estudiantes señalaron sentirse más seguros al seguir instrucciones correctamente.
	Confianza comunicativa progresiva	La comprensión previa a la producción verbal fortalece la seguridad para participar en el aprendizaje del idioma.	Observación: aumento progresivo de la iniciativa para responder a comandos. Registros reflexivos: se evidenció una transición natural hacia una mayor confianza comunicativa. Entrevistas: los estudiantes afirmaron recordar palabras al asociarlas con movimientos realizados en clase.
Aprendizaje corporal y memoria	Retención del vocabulario	El movimiento corporal actúa como un anclaje que facilita la memoria a largo plazo del vocabulario aprendido.	Observación: reproducción correcta de comandos después de varios días. Registros reflexivos: se destacó la asociación acción–palabra como facilitadora de la memoria.
	Automatización de respuestas	La repetición de acciones permite respuestas más rápidas y espontáneas ante estímulos lingüísticos.	Observación: respuestas corporales automáticas ante instrucciones conocidas. Registros reflexivos: se registró menor tiempo de reacción y mayor fluidez en la ejecución de acciones. Entrevistas: los estudiantes describieron las clases como “más divertidas” y dinámicas.
Participación activa en el Aula	Motivación disposición aprendizaje	y El uso del cuerpo incrementa el interés y la motivación de los estudiantes por aprender inglés.	Observación: participación constante de todos los estudiantes. Registros reflexivos: se anotó mayor entusiasmo y compromiso durante las actividades.

Categoría	Subcategoría	Descripción interpretativa	Evidencias desde las técnicas
	Aprendizaje significativo	La integración del cuerpo, la emoción y el lenguaje favorece una experiencia de aprendizaje más consciente y participativa.	Entrevistas: los estudiantes expresaron sentirse parte activa del proceso. Observación: interacción constante entre estudiantes y docente. Registros reflexivos: el cuerpo se identificó como un recurso pedagógico central en la construcción del significado.

3.3 Interpretación de los Resultados

La interpretación de la Tabla 1 permite comprender que el aprendizaje del inglés, mediado por el cuerpo, constituye un proceso integral en el que la comprensión lingüística emerge de la interacción entre acción, emoción y experiencia. Desde la categoría “El cuerpo como mediador del significado”, se evidencia que la comprensión del idioma no depende exclusivamente de la traducción verbal ni de la explicación gramatical, sino de la experiencia corporal que acompaña el lenguaje. Los estudiantes lograron interpretar instrucciones y vocabulario mediante movimientos físicos, lo que sugiere que el cuerpo funciona como un puente semiótico entre el estímulo lingüístico y la construcción del significado. La respuesta inmediata observada ante comandos en inglés confirma que la comprensión puede desarrollarse de forma intuitiva cuando el lenguaje se vincula con la acción, reforzando la idea de que el aprendizaje lingüístico puede originarse en la experiencia sensoriomotora.

Con relación a la categoría “Dimensión emocional del aprendizaje”, los hallazgos muestran que el movimiento corporal genera un entorno pedagógico emocionalmente seguro que reduce la ansiedad comunicativa. La ausencia de presión por hablar de forma inmediata permitió que los estudiantes se sintieran tranquilos y confiados, lo que favoreció la participación espontánea. Este aspecto resulta fundamental, ya que el miedo al error suele constituir una de las principales barreras en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La confianza comunicativa progresiva observada indica que la comprensión precede naturalmente a la producción verbal, fortaleciendo la seguridad del estudiante. La transición gradual hacia la participación activa demuestra que la experiencia corporal facilita un proceso de aprendizaje más respetuoso con los ritmos individuales.

La categoría “Aprendizaje corporal y memoria” evidencia que el movimiento actúa como un mecanismo de anclaje cognitivo que favorece la retención del vocabulario. La asociación entre palabra y acción permitió que los estudiantes recordaran términos incluso después de varios días, lo que sugiere la activación de procesos de memoria a largo plazo. Además, la repetición de acciones generó automatización de respuestas, reduciendo el tiempo de reacción y aumentando la fluidez. Este fenómeno indica que el aprendizaje corporal no únicamente facilita la comprensión inicial, más bien contribuye con la consolidación del conocimiento lingüístico mediante patrones de respuesta más eficientes.

Por otra parte, la categoría “Participación activa en el aula” muestra que el uso del cuerpo incrementa la motivación y el compromiso con el aprendizaje. Las clases fueron percibidas como dinámicas y divertidas, lo que favoreció la participación constante de todos los estudiantes. Este aumento de la motivación se relaciona con la naturaleza experiencial de las actividades, que transforman al estudiante en protagonista

del proceso educativo. El aprendizaje significativo emergió de la integración entre cuerpo, emoción y lenguaje, permitiendo que los estudiantes se reconocieran como participantes activos en la construcción del conocimiento.

En conjunto, la interpretación de las categorías confirma que el cuerpo no constituye un elemento accesorio en la enseñanza del inglés, es un recurso pedagógico central que articula comprensión, emoción, memoria y participación. El aprendizaje se configura, así como una experiencia situada y vivencial, donde la acción corporal facilita la internalización del lenguaje y fortalece la confianza comunicativa, generando condiciones favorables para un aprendizaje más profundo y duradero. Esta integración evidencia que el conocimiento lingüístico no se construye de forma aislada en la dimensión cognitiva, se desarrolla mediante la interacción dinámica entre procesos sensoriales, afectivos y sociales que permiten al estudiante atribuir significado a lo aprendido.

Asimismo, el protagonismo del cuerpo en el proceso educativo transforma la relación tradicional entre docente, estudiante y contenido, promueve prácticas pedagógicas más activas, inclusivas y participativas. Cuando el aprendizaje involucra movimiento, emoción y experiencia directa, se incrementa la motivación intrínseca y se favorece la disposición para asumir retos comunicativos. Esto implica que la enseñanza del inglés puede beneficiarse de enfoques metodológicos que prioricen la acción y la experiencia antes que la memorización mecánica, respetando los ritmos naturales de adquisición del lenguaje.

Por otra parte, la evidencia sugiere que la mediación corporal contribuye a la construcción de una memoria significativa, en la que el conocimiento se vincula con experiencias vividas, lo que facilita su recuperación posterior. La automatización progresiva de respuestas observada en los estudiantes refleja un proceso de apropiación del lenguaje que emerge de la práctica reiterada en contextos de significado, y no de la repetición verbal. En este sentido, el cuerpo actúa como un organizador de la experiencia cognitiva, permite que la información lingüística se integre de forma más estable en los esquemas de conocimiento.

4 Consideraciones finales

El presente estudio permitió comprender el papel del cuerpo como primer lenguaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a partir de la aplicación del método Total Physical Response (TPR) en estudiantes de octavo año. A través de un enfoque cualitativo y un análisis hermenéutico, fue posible acceder a las experiencias vividas por los participantes, evidenciando que el movimiento corporal no solo acompaña el aprendizaje lingüístico, sino que se constituye como un mediador pedagógico fundamental en la construcción de significado.

Los resultados muestran que el aprendizaje del inglés mediante el cuerpo favorece una comprensión más intuitiva del idioma, especialmente en niveles iniciales. Los estudiantes lograron interpretar instrucciones y vocabulario básico sin recurrir constantemente a la traducción, lo que permitió un acercamiento más natural al idioma. Esta forma de aprendizaje, basada en la acción y la experiencia, facilitó que el significado emergiera de manera progresiva, fortaleciendo la relación entre lenguaje, cuerpo y contexto.

Otro aspecto relevante identificado fue la reducción de la ansiedad comunicativa. El uso del movimiento corporal generó un ambiente de aula más seguro y relajado, donde los estudiantes se sintieron menos presionados a producir respuestas verbales inmediatas. Esta característica del método TPR permitió que los estudiantes participaran activamente sin miedo a equivocarse, favoreciendo una actitud positiva hacia el

aprendizaje del inglés. La confianza comunicativa se construyó de forma gradual, a partir de la comprensión previa y la repetición de acciones, lo que resultó especialmente significativo para estudiantes en proceso inicial de adquisición del idioma.

Asimismo, se evidenció que el cuerpo desempeña un papel clave en el fortalecimiento de la memoria y la retención del vocabulario. La asociación entre palabras y movimientos corporales permitió que los estudiantes recordaran con mayor facilidad lo aprendido, incluso después de un tiempo. El aprendizaje dejó de ser un proceso meramente memorístico para convertirse en una experiencia significativa, en la que el cuerpo actuó como un anclaje que facilitó la recuperación del conocimiento. Esta relación entre acción y lenguaje contribuyó a una mayor automatización de las respuestas, favoreciendo la fluidez en la comprensión del inglés.

La participación activa de los estudiantes fue otro hallazgo central del estudio. El uso del movimiento corporal incrementó la motivación y el interés por el aprendizaje, transformando el aula en un espacio dinámico y participativo. Los estudiantes asumieron un rol activo en su proceso de aprendizaje, interactuando con el docente y con sus compañeros, lo que fortaleció el sentido de pertenencia y el compromiso con las actividades propuestas. En este sentido, el cuerpo dejó de ser un elemento pasivo para convertirse en un recurso pedagógico que promueve el aprendizaje consciente y colaborativo.

En términos pedagógicos, los hallazgos de este estudio sugieren que el método Total Physical Response constituye una estrategia efectiva para la enseñanza del inglés en contextos escolares, particularmente en niveles iniciales. La integración del cuerpo, la emoción y el lenguaje permite atender no solo la dimensión cognitiva del aprendizaje, sino también su dimensión afectiva y social. Esto resulta especialmente relevante en contextos educativos donde los estudiantes presentan inseguridad o resistencia frente al aprendizaje de una lengua extranjera.

Referencias bibliográficas:

- Angrosino, M. (2024). *Doing ethnographic and observational research* (3rd ed). Sage.
- Bolívar, A. (2024). *Investigación biográfico-narrativa en educación* (2.^a ed). La Muralla.
- Cook, V. (2023). *Second language learning and language teaching* (6th ed). Routledge.
- Cook, V. (2024). *Key topics in second language acquisition*. Multilingual Matters.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2023). *The Sage handbook of qualitative research* (6th ed). Sage.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2024). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Ellis, R. (2024). *Understanding second language acquisition* (3rd ed). Oxford University Press.
- Flick, U. (2024). *An introduction to qualitative research* (7th ed). Sage.
- Gadamer, H.-G. (2022). *Truth and method* (Rev. ed.). Bloomsbury Academic.

- García, M., & Santos, L. (2024). Body-based learning and motivation in young EFL learners. *Journal of Language Teaching Research*, 15(2), 145–160.
- Gass, S., & Mackey, A. (2024). *Input, interaction, and output in second language acquisition* (3rd ed.). Routledge.
- Glenberg, A., & Gallese, V. (2023). Action-based language: Embodied cognition and learning. *Educational Psychology Review*, 35(1), 55–78.
- Guest, G., Namey, E., & Saldaña, J. (2023). *Collecting qualitative data: A field manual for applied research* (2nd ed). Sage.
- Hall, J. K., & Pekarek Doehler, S. (2024). L2 interaction and social participation. *Modern Language Journal*, 108 (1), 25–40.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2024). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (7.^a ed). McGraw-Hill.
- Immordino-Yang, M. H., & Darling-Hammond, L. (2024). The brain basis for integrated social, emotional, and academic development. Aspen Institute.
- Johnson, M. (2023). Embodied mind and meaning in education. *Mind, Brain, and Education*, 17(3), 210–220.
- Krashen, S. D., & Lee, S.-Y. (2023). Principles and practice in second language acquisition (Updated ed). Libraries Unlimited.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2023). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed). Sage.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2023). Sociocultural theory and the genesis of second language development (2nd ed). Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2024). Techniques and principles in language teaching (4th ed). Oxford University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2024). How languages are learned (5th ed). Oxford University Press.
- López-Gopar, M. (2025). Embodied approaches in multilingual classrooms. *TESOL Quarterly*, 59(1), 98–115.
- Macedo, D., & Freire, P. (2023). Literacy: Reading the word and the world (Updated ed). Routledge.
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2023). Emotions and second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 123–140.

- McCafferty, S. G., & Stam, G. (2024). *Gesture and second language acquisition* (2nd ed). Routledge.
- Mora, F. (2023). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* (Ed. actualizada). Alianza.
- Mora, F., & Johnson, M. (2023). Embodied learning and emotional cognition in education. *Educational Neuroscience Review*, 12(2), 65–80.
- Pinter, A. (2024). *Teaching young language learners* (3rd ed). Oxford University Press.
- Piske, T. (2024). Embodied cognition in language acquisition. *Language Teaching Research*, 28(2), 300–318.
- Piske, T., & Young-Scholten, M. (2024). Movement and perception in language learning. *Applied Linguistics Review*, 15(1), 45–63.
- Richards, J. C. (2023). *Approaches and methods in language teaching* (4th ed). Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (2023). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning* (Updated ed). Texas Christian University Press.
- Schön, D. A. (2023). *The reflective practitioner* (Rev. ed). Routledge.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2024). *Sociocultural theory in second language education* (2nd ed). Multilingual Matters.
- Widodo, H. P., & Cirocki, A. (2024). Total Physical Response revisited Action-based pedagogy in EFL. *ELT Journal*, 78(1), 32–44.
- Wilson, A., & Golonka, S. (2024). Embodied cognition and education. *Psychonomic Bulletin & Review*, 31(2), 215–230.

Revitalización del náhuat pipil y liderazgo transformacional: enfoque etnolingüístico en el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas

Morena Guadalupe Magaña

Doctora en educación, Máster of Science in Human Resource Management Loucel University Miami, Florida (Investigadora Independiente) Especialista en Liderazgo Transformacional, Etnolingüística y Patrimonio Cultural, El Salvador

Catedrática de español Universidad Tecnológica de El Salvador

Correo: morena.magana@utec.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9033-1134>

RESUMEN DE LA PONENCIA

La presente investigación se justifica en la urgencia ética de salvaguardar el náhuat en El Salvador, única lengua originaria sobreviviente en el país que se encuentra en severo peligro de extinción, representando una pérdida inminente de cosmovisión y cultura. El objetivo central es establecer la relación profunda entre el lenguaje y la cultura de los pueblos nahuablantes de El Salvador. La metodología aplicada es de corte cualitativo e inductivo, utilizando enfoques antropológicos y etnográficos que incluyeron entrevistas y observación de la convivencia cotidiana en hogares de familias nahuablantes. Los resultados revelan que, pese a la represión histórica derivada de la masacre de 1932, la tradición oral y la cocina han permitido la supervivencia de léxico especializado, mitos y frases que de otro modo se habrían extinguido. El estudio contó con la participación de 25 personas, incluyendo nahuablantes y neohablantes, procedentes de los territorios de Santo Domingo de Guzmán, Cuisnahuat, Nahuizalco e Izalco. Como principales conclusiones, se destaca que las diferencias dialectales enriquecen la lengua y que la recuperación de la identidad lingüística es esencial para la cohesión social y la dignidad de los pueblos originarios. La prospectiva del trabajo plantea el desafío de superar el miedo generacional al indigenismo e integrar la sabiduría ancestral en el sistema educativo universitario y nacional para garantizar este legado cultural a las futuras generaciones.

Palabras Claves: Náhuat Pipil, Etnolingüística, Revitalización Lingüística, Identidad Cultural, Tradición Oral.

1. Introducción

En El Salvador, el náhuat se reconoce como la única lengua de los pueblos originarios que ha logrado sobrevivir frente a la desaparición de otras lenguas maternas en el territorio. No obstante, su situación actual es crítica; según criterios de la UNESCO, el idioma se encuentra en un estado de "severo peligro de extinción". Esta vulnerabilidad persiste a pesar de compromisos estatales, como el reconocimiento de los derechos fundamentales y la identidad cultural de los indígenas en 2014, acción que en la práctica ha sido señalada como una mera declaración de principios carente de impacto real en la salvaguarda lingüística.

Desde una perspectiva humanista y de pensamiento transformacional, salvaguardar el náhuat no es un simple ejercicio de archivo, sino una responsabilidad ética ineludible para el Estado y la sociedad. La pérdida de una lengua implica intrínsecamente la

desaparición de una cosmovisión única y de un sistema de conocimientos ancestrales que ofrecen beneficios para comprender y mejorar las condiciones de vida en la modernidad. Por tanto, esta investigación surge para comprender cómo interactúa la lengua con la cultura pipil y cómo la producción simbólica ha moldeado el desarrollo del lenguaje y las prácticas de convivencia con el entorno social y ecológico.

1.1. Sub-epígrafe 1: Realidad sociohistórica y el estigma del indigenismo

La crisis del náhuat en El Salvador no es un fenómeno puramente lingüístico, sino el resultado de una historia de represión sistemática. El terror sembrado a partir de la matanza de 1932 obligó a los hablantes a abandonar su lengua para garantizar su supervivencia física. Esta herencia de miedo ha provocado que, en la actualidad, muchos descendientes de nahuablantes muestren desinterés en aprender el idioma, influenciados por el estigma social de que hablar náhuat es sinónimo de "retraso cultural", dolor o pérdida.

A pesar de este panorama, la tradición oral ha sido la herramienta de resistencia más eficaz. Gracias a ella han sobrevivido palabras, mitos y frases que han trascendido al miedo, permitiendo que la cultura se imponga en un sistema que históricamente ha buscado invisibilizar lo indígena. El reto actual consiste en transformar este sentimiento de dolor en uno de orgullo e identidad, visibilizando a las comunidades y reconociendo a los ancianos como los custodios legítimos de esta sabiduría.

1.1.1. Sub-epígrafe de orden 2: Interconexión entre lenguaje, cocina y cosmovisión

La relación entre el lenguaje y la cultura nahuablante se manifiesta de forma profunda en las prácticas cotidianas, especialmente en la cocina ancestral y la tradición oral. La investigación explora cómo los mitos, las leyendas y la música han influido en el desarrollo del lenguaje, estableciendo que la lengua náhuat no puede entenderse de forma aislada de su cosmovisión.

Un hallazgo relevante es que, si bien la cocina náhuat ha persistido a pesar de la represión, no se ha utilizado históricamente como un medio sistemático para el aprendizaje de la lengua; las nuevas generaciones aprenden nombres de plantas o ingredientes, pero no la estructura lingüística completa. Por ello, salvaguardar la lengua implica penetrar en estos espacios de convivencia diaria para establecer elementos de cohesión que permitan co-crear prácticas de armonía con la naturaleza y el entorno espiritual. La meta es que la revitalización lingüística devuelva la dignidad a los pueblos y fortalezca la identidad nacional a través del conocimiento de nuestras raíces.

2. METODOLOGÍA

El estudio se fundamentó en el método inductivo, con un enfoque cualitativo, etnográfico y descriptivo de corte transversal. Se aplicó una agenda de entrevistas y guías de cuestionarios previamente validadas por el equipo investigador y nahuablantes locales, especialmente las *Nantzin* (señoras) de Santo Domingo de Guzmán.

- **Población:** 25 participantes totales (8 nahuablantes, 9 neohablantes y 8 personas adicionales).
- **Territorios:** Comunidades de Santo Domingo de Guzmán, Cuisnahuat, Nahuizalco e Izalco.
- **Técnicas:** Entrevistas directas en la universidad y en las comunidades de origen, junto con la observación de prácticas de convivencia cotidiana.

3. RESULTADOS

Se identificó una rica tradición oral compuesta por leyendas, música y poesía que aborda temas como el maíz y el trabajo. Esta oralidad ha sido el principal mecanismo de resistencia frente a la invisibilización del indigenismo y el miedo histórico sembrado desde 1932. Se detectaron variantes dialectales, principalmente cambios fonéticos entre /k/ y /g/, que lejos de ser un obstáculo, enriquecen el léxico. Asimismo, se constató que la cocina náhuat preserva nombres de plantas y alimentos, aunque no se ha utilizado de forma sistemática para la enseñanza de la estructura lingüística completa.

4. DISCUSIÓN

A pesar del deseo de los ancianos por transmitir su legado, existe una brecha generacional donde los jóvenes muestran desinterés debido a estigmas sociales que asocian el indigenismo con el "retraso cultural" o el peligro. El uso de la lengua suele quedar relegado a espacios ceremoniales, retornando al castellano en la vida pública. Esto subraya la necesidad de una intervención institucional que trascienda el folclore y se integre en la educación formal.

5. CONCLUSIÓN

Propuesta de Revitalización y Liderazgo Transformacional

La revitalización del náhuat no puede limitarse a un esfuerzo aislado de conservación lingüística; requiere de un **liderazgo transformacional** que asuma la lengua como un eje transversal en el sistema educativo nacional. Este tipo de liderazgo debe impulsar la incorporación del náhuat no solo como una asignatura opcional, sino como un componente vivo en los planes de estudio universitarios y de educación básica, permitiendo que las nuevas generaciones reconozcan en el idioma un vehículo de ciencia, valores y dignidad.

Para operativizar esta visión, se proponen las siguientes acciones estratégicas:

- **Creación de Archivos Digitales Lingüísticos:** Es imperativo el registro sistemático de la lengua a través de herramientas tecnológicas que permitan documentar las variantes dialectales y la tradición oral de los últimos nahuablantes. Estos archivos deben ser de acceso abierto para investigadores y comunidades, sirviendo como base para la memoria histórica.
- **Recetarios Bilingües y Pedagogía de la Vida:** Dado que la cocina ha sido un refugio de resistencia cultural, la creación de recetarios náhuat-español permite enseñar la estructura lingüística a través de la práctica cotidiana. Esto vincula el aprendizaje del léxico especializado con la soberanía alimentaria y el reconocimiento de la flora local.
- **Programas de Educación Intercultural:** El objetivo es fomentar el orgullo por la identidad salvadoreña, despojándola del estigma y el miedo heredados de procesos históricos de represión. Estos programas deben promover una ética de salvaguarda que conecte la lengua con el cuidado de la "**Madre Tierra**", reconociendo que la cosmovisión indígena ofrece claves esenciales para una convivencia armónica y sostenible con el medio ambiente.

Este enfoque busca que la universidad se convierta en un actor social que, más allá de la teoría, genere un impacto real en la recuperación de la autoestima cultural de las comunidades originarias y el fortalecimiento del tejido social salvadoreño.

Referencias bibliográficas:

- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Espasa.
- Magaña de Hernández, M. G. (s.f.). *Revitalización del náhuat pipil y liderazgo transformacional: enfoque etnolingüístico en el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas* [Ponencia]. Universidad Tecnológica de El Salvador, San Salvador, El Salvador.
- Nóchez, M. L., & Guzmán, V. (10 de enero de 2016). El Salvador: El Estado se comprometió con el reconocimiento de los derechos fundamentales de los indígenas, su cosmovisión y su identidad cultural. *El Faro*. <https://elfaro.net>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro*. <http://www.unesco.org/languages-atlas/>
- Universidad Tecnológica de El Salvador. (s.f.). *Cátedra Indígena Náhuat: Registro sistemático del idioma y la cultura Náhuat*. Editorial Universitaria.

Del Biohacking al Reconnecting: La ciencia de la coherencia cuántica en la gobernanza de la salud integral

From Biohacking to Reconnecting: The Science of Quantum Coherence in Integral Health Governance

Marisa Patiño Zanoni Farulla¹

Institución/Institution: NeuroEmpoderARTE - Neurociencias Aplicadas

ORCID: 0009-0003-0607-8837

País / Country: Argentina

Web: www.marisapatinoambassador.com

Resumen de la Ponencia

ES: El presente artículo propone el "Modelo Dra. Patiño" de Gobernanza en Salud, un paradigma disruptivo basado en las Neurociencias Aplicadas que trasciende el Biohacking hacia el proceso de Reconnecting. La investigación sostiene que la salud integral es una consecuencia biográfica y biológica de la Coherencia Cardíaca-Cerebral-Corporal. Mediante una Cirugía Radical de redes neuronales —que incluye el trasplante de tejido simbólico para superar la disociación cognitiva, el autosabotaje y el abandono en perfiles de alto intelecto— y la implementación de la Hormesis Sustentable, se logra la desprogramación del estrés crónico. Los resultados en agentes de salud evidencian una optimización en biomarcadores (Vitamina D3, Cortisol, PCR), reducción de grasa visceral y mejora de la flexibilidad metabólica en ocho semanas de entrenamiento. Se concluye que la Soberanía Biológica es el requisito previo e indispensable para una Gobernanza de salud que garantice la paz integral y la libertad del Ser, promoviendo el precepto ético de "No Dañar en Primera Persona".

Palabras Claves: Coherencia, Soberanía Biológica, Neurociencias Aplicadas, Cirugía Radical, Hormesis, Grasa Visceral.

Abstract

EN: This paper proposes the "Dr. Patiño Model" of Health Governance, a disruptive paradigm based on Applied Neurosciences moving from conventional Biohacking toward the Reconnecting process. Research maintains that integral health is a biological consequence of Cardiac-Cerebral-Body Coherence. Through Radical Surgery of neural networks —including symbolic tissue transplantation to overcome cognitive dissociation, self-sabotage, and abandonment in high-intellect profiles— and

Sustainable Hormesis, chronic stress deprogramming is achieved. Results among health agents evidence optimization of biomarkers (Vitamin D3, Cortisol, and CRP), visceral fat reduction, and improved metabolic flexibility within eight weeks of training. It is concluded that Biological Sovereignty is the essential prerequisite for Health Governance that ensures integral peace and freedom, promoting the ethical precept of "Do No Harm in the First Person".

Keywords: Coherence, Biological Sovereignty, Applied Neurosciences, Radical Surgery, Hormesis, Visceral Fat.

I. Introducción / Introduction

ES: La ciencia contemporánea exige que el investigador sea el primer testigo de su hallazgo. Como planteó Max Planck, la materia como tal no existe; deviene de una conciencia mente organizada. Bajo esta premisa, la enfermedad no es un error fortuito, sino una señal de decoherencia en la matriz de información o Lattice. Este trabajo justifica la necesidad de priorizar la Soberanía en Salud Integral para alcanzar una verdadera Gobernanza, donde el individuo actúe como escultor de su propio cerebro y biología.

EN: Contemporary science demands that the researcher be the first witness to their discovery. As Max Planck stated, matter as such does not exist; it stems from an organized consciousness-mind. Under this premise, illness is not a random error but a sign of decoherence in the information matrix or Lattice. This work justifies the need to prioritize Integral Health Sovereignty to achieve true Governance, where the individual acts as the sculptor of their own brain and biology.

II. Sub-Epígrafe 1: Soberanía Previa a la Gobernanza / Sovereignty Prior to Governance

ES: El modelo establece un orden jerárquico ineludible: Sin Soberanía no hay Gobernanza. La Soberanía Biológica es el reclamo del mando biológico individual mediante el entrenamiento consciente de las capacidades neurofisiológicas. La Gobernanza es la gestión estratégica de tres pilares fundamentales:

Micro-Universo (Biología/Fascias): La red de comunicación física del organismo.

Campo de Información (Física Cuántica): La interacción dinámica con la Lattice y el colapso de la función de onda.

Soberanía Biológica (Neurociencias): El control ejecutivo y la autonomía del sistema nervioso frente al entorno.

EN: The model establishes an inescapable hierarchical order: Without Sovereignty, there is no Governance. Biological Sovereignty is the claim of individual biological command through conscious training of neurophysiological capacities. Governance is the strategic management of three fundamental pillars:

Micro-Universe (Biology/Fascia): The body's physical communication network.

Information Field (Quantum Physics): Dynamic interaction with the Lattice and wave function collapse.

Biological Sovereignty (Neuroscience): Executive control and nervous system autonomy regarding the environment.

III. Sub-Epígrafe de Orden 2: La Paradoja del Intelecto Disociado / The Paradox of the Dissociated Intellect

ES: Se observa con frecuencia en perfiles de alto intelecto una marcada Disociación Cognitiva: sujetos que poseen el saber teórico, pero están biológicamente atrapados en modos de supervivencia debido al estrés crónico. Esta brecha impide la ejecución de hábitos saludables. La intervención requiere una Cirugía Radical para desprogramar redes neuronales de autosabotaje y abandono, sustituyéndolas por redes de amor propio, autovaloración y autorrespeto.

EN: A marked Cognitive Dissociation is frequently observed in high-intellect profiles: subjects who possess theoretical knowledge but are biologically trapped in survival modes due to chronic stress. This gap prevents the execution of healthy habits. The intervention requires Radical Surgery to deprogram neural networks of self-sabotage and abandonment, replacing them with networks of self-love, self-worth, and self-respect.

IV. Metodología / Methodology

ES: La metodología se centra en la ejecución biográfica a través de tres ejes técnicos de alta precisión:

4.1. Entrenamiento en Triple Coherencia (Cardíaca-Cerebral-Corporal)

Fase Cardíaca: Regulación del ritmo respiratorio a una frecuencia de resonancia de 0.1 Hz para activar el nervio vago y estabilizar las 40,000 neuronas del corazón. Se busca pasar de un patrón de variabilidad cardíaca (HRV) caótico a uno coherente.

Fase Cerebral: Sincronización hemisférica y reducción de la actividad en la Red Neuronal por Defecto (Default Mode Network) para detener la rumia mental y acceder a estados de plasticidad dirigida.

Fase Corporal: Integración de las fascias como cristales líquidos semiconductores a través de la gimnasia hipopresiva y el movimiento consciente.

4.2. Protocolo de Cirugía Radical de Redes Neuronales

Se aplica un Trasplante de Tejido Simbólico consistente en:

Pre-operatorio: Identificación de rutas neuronales de dolor, abandono y desvalorización.

Cirugía: Colapso de la red limitante mediante el estado de Triple Coherencia y enfoque cuántico.

Post-operatorio (Trasplante): Instalación y fijación de nuevas redes de Amor Propio, Autocuidado y Autovaloración mediante neuroplasticidad de sustitución.

4.3. Hormesis Sustentable (El Legado de Paracelso)

Exposición controlada y estacional a diversos estímulos térmicos y ambientales en el "Gimnasio a Cielo Abierto", fortaleciendo la flexibilidad inmunitaria y térmica sin recurrir a la agresión biológica.

EN: The methodology focuses on biographical execution through three high-precision technical axes:

Triple Coherence Training: Cardiac (0.1 Hz breathing), Cerebral (hemispheric synchronization), and Body (fascial integration).

Radical Surgery Protocol: A three-phase process (Pre-op, Surgery, Post-op) for Symbolic Tissue Transplant, replacing self-sabotage networks with Self-Love and Self-Worth.

Sustainable Hormesis: Controlled environmental exposure to strengthen immune flexibility.

V. Resultados / Results

ES: Tras ocho semanas de entrenamiento, se documentaron los siguientes hitos:

Firma Biológica: Optimización de Vitamina D3, regulación del Cortisol matutino y caída drástica de la Proteína C Reactiva (PCR).

Impacto Metabólico: Eliminación de grasa visceral y reducción del perímetro de cintura. La flexibilidad metabólica resultante (menor dependencia de carbohidratos) es la prueba física de que el organismo ha dejado de operar en modo supervivencia.

Vínculos: Desarrollo de una Alta Tolerancia al Error y sanación de la red vincular tras la instalación de redes de autovaloración.

EN: After eight weeks of training, the following milestones were documented:

Biological Signature: Optimization of Vitamin D3, morning Cortisol, and CRP.

Metabolic Impact: Visceral fat elimination and waist circumference reduction. The resulting metabolic flexibility is physical proof that the organism has stopped operating in survival mode.

Connections: High Error Tolerance and healing of the relational network following self-worth network installation.

VI. Discusión / Discussion

ES: Este modelo suma luz y eficacia a las terapias convencionales aportando paz y libertad. Se discute cómo la Soberanía Biológica permite que cualquier intervención clínica germine en un terreno fértil y consciente. La integración de la física cuántica (Grinberg, Penrose) con la práctica clínica diaria demuestra que el cambio de identidad es un proceso neurofisiológico medible.

EN: This model adds light and efficacy to conventional therapies by providing peace and freedom. It discusses how Biological Sovereignty allows any clinical intervention to flourish in fertile and conscious ground. The integration of quantum physics with daily clinical practice demonstrates that identity change is a measurable neurophysiological process.

VII. Conclusión / Conclusion

ES: La Gobernanza en Salud Integral surge cuando el individuo reclama su mando biológico. Proponemos el precepto "No Dañar en Primera Persona" como base de la nueva investigación social. Al elegir la coherencia, el ser humano deja de ser víctima de

su genética para convertirse en el arquitecto de una realidad cuántica de salud, abundancia y paz integral.

EN: Integral Health Governance arises when the individual reclaims their biological command. We propose the precept "Do No Harm in the First Person" as the basis for new social research. By choosing coherence, the human being stops being a victim of their genetics to become the architect of a quantum reality of health, abundance, and integral peace.

Referencias Bibliográficas:

Grinberg-Zylberbaum, J. (1994). The Syntergic Theory.

Hameroff, S., & Penrose, R. (2014). Orch OR theory.

Patiño, M. (2025). NeuroEmpoderHada Cuántica.

Planck, M. (1944). The Nature of Matter.

Porges, S. W. (2011). The Polyvagal Theory.

El profesorado en la era digital: competencia y brecha digital docente en Educación Infantil y Primaria. Una revisión sistemática (2021–2025)

María de los Ángeles Domínguez-González¹, Carlos Hervás-Gómez¹, María Carrera-Cortés¹ e Irene Benítez-Franco¹

¹ Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla (España)
mariandg@us.es; hervas@us.es; marcarrera@us.es; benitezf@us.es

1. Introducción

La creciente digitalización de la sociedad está transformando los sistemas educativos y redefiniendo las competencias profesionales requeridas al profesorado. En este contexto, la integración de tecnologías digitales en los centros educativos ha dejado de concebirse únicamente como una cuestión de infraestructura para situarse en el ámbito de las prácticas pedagógicas y del desarrollo profesional docente. Diversos estudios coinciden en señalar que el potencial educativo de la tecnología depende, en gran medida, de la capacidad del profesorado para integrarla de forma crítica y pedagógicamente fundamentada en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Barroso, 2013; Cabero, 2020). La literatura científica destaca que la calidad de la integración tecnológica en el aula está estrechamente vinculada al nivel de competencia digital docente y a las oportunidades de formación inicial y permanente disponibles para el profesorado (Barba, 2022; Gutiérrez, 2023). Esta cuestión resulta especialmente relevante en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, donde se establecen las bases del desarrollo cognitivo, social y académico del alumnado.

No obstante, diferentes investigaciones evidencian que el desarrollo de la competencia digital docente continúa siendo desigual y se encuentra condicionado por factores como la etapa educativa, el rol profesional o el acceso a formación específica. En general, los niveles de competencia digital tienden a ser más elevados en el profesorado de Educación Primaria y en aquellos docentes vinculados a la coordinación tecnológica o a procesos de innovación educativa (Vidal, 2025).

Asimismo, el avance de tecnologías emergentes, especialmente la inteligencia artificial, está ampliando las exigencias competenciales del profesorado y plantea nuevos desafíos para la formación docente (Holmes, 2019; Area, 2023). En esta línea, estudios recientes señalan que mayores niveles de competencia digital docente se asocian con actitudes más favorables hacia la integración educativa de la inteligencia artificial (Galindo, 2024; Tomczyk, 2025).

Desde una perspectiva internacional, la investigación también subraya que la brecha digital docente constituye un fenómeno complejo que va más allá del acceso a dispositivos, ya que está vinculada a factores formativos, culturales y contextuales que influyen en el desarrollo de la competencia digital y en su uso pedagógico (Loureiro, 2024; Masoumi, 2024; Yang et al., 2024).

En este contexto, resulta pertinente analizar de forma sistemática la literatura científica reciente sobre el perfil tecnológico del profesorado y la brecha digital docente.

1.1. Marco competencial en la educación digital

En la actualidad, la competencia digital docente se entiende como una competencia profesional compleja que integra conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnologías digitales desde una perspectiva crítica, segura y pedagógicamente fundamentada (Esteve, 2020; Cabero, 2020). Desde este enfoque, la competencia digital

docente se configura como un elemento clave para la calidad de los procesos educativos, ya que orienta el uso pedagógico de la tecnología en función del contexto educativo y de las necesidades formativas del alumnado (INTEF, 2022).

Uno de los marcos de referencia más influyentes para la conceptualización y evaluación de esta competencia es el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu). Este modelo estructura la competencia digital docente en seis áreas interrelacionadas que abarcan el compromiso profesional, el uso de recursos digitales, la pedagogía digital, la evaluación mediada por tecnología, el empoderamiento del alumnado y el desarrollo de la competencia digital del estudiantado (Redecker, 2017). Su amplia presencia en la literatura científica pone de manifiesto el consenso existente en torno a su utilización como marco teórico y metodológico para el análisis del perfil competencial del profesorado.

En el contexto español, este marco europeo ha sido adaptado mediante el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, con el objetivo de responder a la rápida evolución tecnológica y a los cambios derivados de la expansión de la enseñanza digital, especialmente tras la pandemia de la COVID-19 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Este modelo establece distintos niveles progresivos de desarrollo competencial y proporciona un referente común para la formación, evaluación y acreditación del profesorado en las diferentes etapas educativas.

La aplicación de este marco adquiere una especial relevancia en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. En el caso de la Educación Infantil, la normativa vigente subraya la importancia de introducir las tecnologías desde un enfoque pedagógico, exploratorio y lúdico, adaptado al desarrollo evolutivo del alumnado (Real Decreto 95/2022). Por su parte, en Educación Primaria la literatura evidencia una mayor presencia de prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales y niveles relativamente más elevados de competencia digital docente, aunque continúan observándose diferencias significativas asociadas a la formación recibida y al rol profesional desempeñado por el profesorado (Vidal, 2025; Loureiro, 2024).

En este contexto, el objetivo principal de la presente revisión sistemática consiste en analizar de manera rigurosa la literatura científica reciente sobre el perfil tecnológico del profesorado y la brecha digital docente en el ámbito educativo, prestando especial atención a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

De forma específica, la investigación se propone: (1) describir el estado de la producción científica en los últimos cinco años; (2) identificar el tipo de metodología predominante en los estudios analizados; (3) analizar la distribución geográfica de las publicaciones; (4) identificar las dimensiones del perfil tecnológico docente abordadas con mayor frecuencia en la literatura científica reciente; y (5) determinar los principales tipos de brecha digital docente —formativa, de acceso o de uso— presentes en los estudios analizados.

A partir de estos objetivos, la revisión se articula en torno a las siguientes preguntas de investigación:

- Q1. ¿Cuál es el estado de la producción científica en los últimos cinco años?
- Q2. ¿Qué tipo de metodología predomina en los estudios analizados?
- Q3. ¿Qué países y regiones concentran la mayor producción científica en este ámbito?
- Q4. ¿Qué dimensiones del perfil tecnológico docente se abordan con mayor frecuencia en la literatura científica reciente?
- Q5. ¿Qué tipos de brecha digital docente se identifican principalmente en los estudios analizados?

2. Metodología

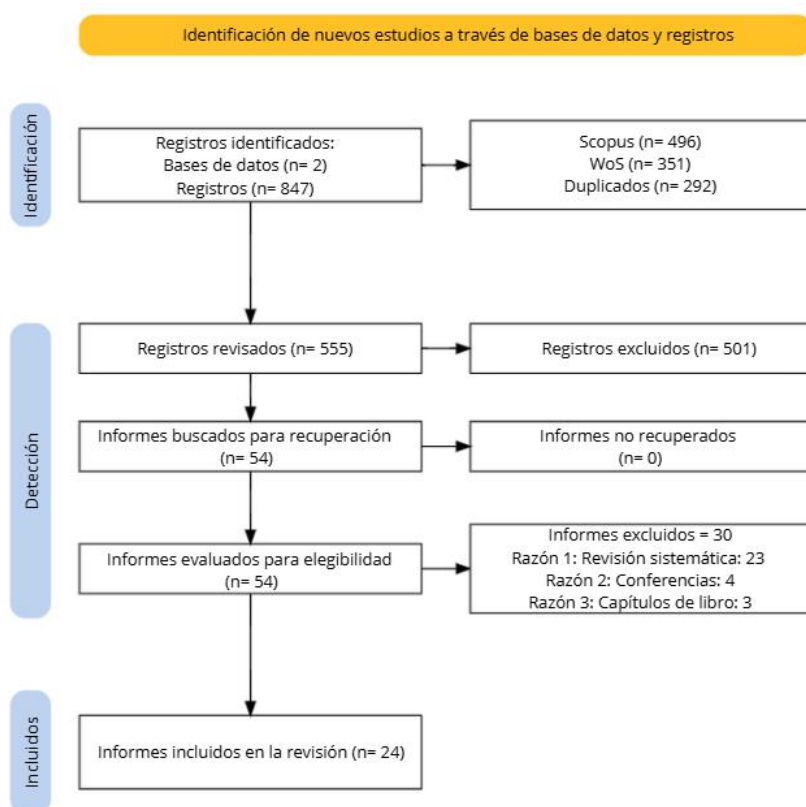
2.1. Estrategia de búsqueda

Con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos, se empleó la declaración PRISMA (Page et al., 2021). La búsqueda y selección de artículos se llevó a cabo entre los meses de enero y febrero de 2026 en dos bases de datos reconocidas por su relevancia académica a nivel internacional: Scopus y Web of Science (WoS).

Para garantizar resultados relevantes, se utilizaron términos como: Digital teaching competence, ICT competence, Primary education, Early childhood education, Digital divide, Digital inequality. Estos fueron combinados mediante operadores booleanos ("AND", "OR" y "NOT"), lo que permitió delimitar las búsquedas realizadas.

En total, se identificaron 847 registros (496 provenientes de Scopus y 351 de WoS). Tras una revisión preliminar de títulos y resúmenes, se eliminaron 292 documentos duplicados y 501 estudios que no cumplían con los criterios de inclusión debido a su escasa relevancia o ambigüedad. Asimismo, se excluyeron 30 informes, entre ellos revisiones sistemáticas, conferencias y capítulos de libros. Finalmente, se seleccionaron 24 estudios para su análisis exhaustivo.

Figura 1. Diagrama de flujo de la selección de documentos.



Nota: Adaptado de Haddaway et al. (2021),
https://estech.shinyapps.io/prisma_flowdiagram/

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Para una exhaustiva selección de estudios se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

C1: Publicaciones de los últimos cinco años (2021-2025).

C2: Tipo de documento (artículo).C3: Disciplina (ciencias sociales).

C4: Documentos accesibles.

De esta manera, se descartaron los estudios que correspondían a revisiones sistemáticas, así como aquellos documentos que no se encontraban disponibles en su totalidad. Asimismo, se descartaron diversos tipos de publicaciones, como capítulos de libros, tesis doctorales y ponencias, junto con aquellos trabajos que no se ajustaban al período temporal establecido.

3. Resultados

En la presente revisión sistemática se analizaron un total de 24 estudios, publicados entre 2021 y 2025, seleccionados conforme a los criterios establecidos.

3.1. Estudios incluidos en la revisión

Durante esta fase del estudio se procedió al análisis sistemático de la literatura seleccionada. La investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura siguiendo la metodología PRISMA, basada en un análisis descriptivo de los estudios incluidos (véase Tabla 1). Para el tratamiento y análisis de los datos se utilizó Microsoft Excel, herramienta que permitió organizar la información, calcular porcentajes, y elaborar representaciones gráficas.

Tabla 1. Estudios seleccionados

Nº	Autor	Año	País
1	Alastor et al.	2024	España
2	Barba-Sánchez et al.	2022	España
3	Barragán-Moreno & Lozano-Galindo	2025	Colombia
4	González-Medina et al.	2024	España
5	Gutiérrez-Castillo et al.	2023	España
6	Hurtado-Mazeyra et al.	2025	Perú
7	Kim & Kwon	2023	Corea del Sur
8	Loureiro et al.	2024	Portugal
9	Massuh Villavicencio	2025	Ecuador
10	Mellado-Moreno et al.	2023	España
11	Sánchez-Rivas et al.	2024	España
12	Tarango et al.	2021	México
13	Romero-Tena et al.	2025	España
14	Urbina et al.	2022	España
15	Valdez & Mendoza	2024	Filipinas
16	Masoumi & Bourbour	2024	Suecia
17	Galindo-Domínguez et al.	2024	España
18	Tomczyk & Majkut	2025	Polonia
19	Revuelta-Domínguez et al.	2022	España
20	Yang et al.	2022	China
21	Yang & Hong	2023	China
22	Li	2025	China
23	Pham-Viet et al.	2025	Vietnam
24	Esteve et al.	2025	España

3.2. Estado de producción científica en los últimos cinco años

En relación con la evolución temporal de la producción científica, la Figura 2 presenta la proporción de estudios publicados por año en el periodo comprendido entre 2021 y

2025. El análisis de los resultados pone de manifiesto una tendencia claramente ascendente en el interés investigador por el perfil tecnológico del profesorado y la competencia digital docente a lo largo del periodo analizado.

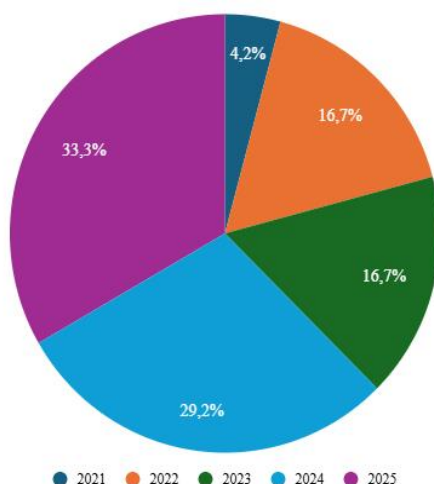
De forma específica, los años 2025 y 2024 concentran el mayor volumen de publicaciones, con 8 estudios (33,3 %) y 7 estudios (29,2 %), respectivamente. Este notable incremento evidencia la consolidación del tema como una línea de investigación prioritaria en el ámbito educativo, especialmente vinculada a los procesos de digitalización, a la incorporación de tecnologías emergentes y a la necesidad de fortalecer la competencia digital docente en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Por su parte, los años 2022 y 2023 presentan una producción científica moderada y estable, con 4 estudios en cada año (16,7 %), lo que refleja una fase de transición en la que comienzan a consolidarse investigaciones centradas tanto en el diagnóstico del nivel de competencia digital docente como en el análisis de factores formativos, pedagógicos y contextuales asociados a su desarrollo.

Finalmente, el año 2021 registra una presencia claramente menor, con un único estudio (4,2 %), lo que puede interpretarse como un punto de partida en el periodo analizado. Este incremento progresivo a partir de 2022 puede vincularse, en línea con la literatura reciente, al impacto del contexto pospandémico, que impulsó la reflexión sobre la integración pedagógica de las tecnologías digitales, la formación del profesorado y la reducción de la brecha digital docente.

En conjunto, los resultados evidencian un crecimiento sostenido y acelerado de la producción científica en los últimos años, confirmando la relevancia actual de la competencia digital docente como un eje central de investigación en el ámbito educativo contemporáneo.

Figura 2. Relación de estudios por año.



3.3. Tipo de metodología de los estudios

El análisis de los estudios incluidos en la revisión pone de manifiesto un claro predominio de los enfoques cuantitativos en la investigación sobre el perfil tecnológico del profesorado y la competencia digital docente. El 75,0 % de los trabajos analizados emplea una metodología cuantitativa, frente a un 12,5 % que utiliza metodologías mixtas y un 12,5 % que adopta enfoques cualitativos.

Este predominio de enfoques cuantitativos coincide con la tendencia observada en investigaciones recientes centradas en la evaluación de la competencia digital docente, que recurren principalmente a cuestionarios y escalas estandarizadas para medir niveles

competenciales y analizar relaciones entre variables en amplias muestras de profesorado (Revuelta-Domínguez et al., 2022; Sánchez-Rivas et al., 2024; González-Medina et al., 2024).

Asimismo, los estudios que adoptan metodologías mixtas combinan el análisis estadístico con técnicas cualitativas, como entrevistas o análisis de contenido, con el objetivo de profundizar en las percepciones del profesorado y en los factores contextuales que influyen en el desarrollo de la competencia digital (Mellado-Moreno et al., 2023; Kim & Kwon, 2023). Aunque su presencia es menor, este tipo de enfoque permite una comprensión más integral del fenómeno analizado.

Por último, la escasa representación de estudios cualitativos pone de relieve una limitada atención a la exploración en profundidad de las experiencias y prácticas docentes en relación con el uso pedagógico de las tecnologías digitales, lo que sugiere la necesidad de futuras investigaciones que incorporen enfoques cualitativos o mixtos para complementar los resultados cuantitativos existentes (Masoumi & Bourbour, 2024; Tarango et al., 2021).

3.4. Principales países

En relación con la distribución geográfica de los estudios incluidos en la revisión, los resultados evidencian una clara concentración de la producción científica en el contexto europeo, siendo España el país que aglutina el mayor número de publicaciones analizadas (Tabla 1). España destaca de forma notable frente al resto de países, consolidándose como el principal foco de investigación sobre el perfil tecnológico del profesorado y la competencia digital docente, especialmente en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Esta elevada presencia del contexto español puede interpretarse a la luz de varios factores estructurales y normativos. En primer lugar, la progresiva consolidación de marcos europeos de referencia, como el DigCompEdu, y su posterior adaptación al ámbito nacional mediante el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, ha favorecido el desarrollo de líneas de investigación específicas orientadas tanto al diagnóstico como a la mejora de la competencia digital del profesorado. En este sentido, diversos estudios desarrollados en España subrayan la relevancia de la formación docente, el uso pedagógico de las tecnologías digitales y la necesidad de reducir las desigualdades asociadas a la brecha digital en los contextos educativos (Revuelta-Domínguez et al., 2022; González-Medina et al., 2024; Sánchez-Rivas et al., 2024).

Junto a España, se identifican aportaciones procedentes de otros países europeos como Portugal, Suecia y Polonia, si bien con una representación más limitada en la literatura analizada. No obstante, los estudios desarrollados en estos contextos reflejan preocupaciones comunes en el ámbito europeo, centradas en la formación inicial y permanente del profesorado, la integración pedagógica de las tecnologías digitales y el desarrollo de competencias profesionales alineadas con las demandas educativas contemporáneas (Loureiro et al., 2024; Masoumi & Bourbour, 2024; Tomczyk & Majkut, 2025).

Esta distribución pone de manifiesto la existencia de un interés compartido en el contexto europeo por fortalecer el perfil tecnológico docente, aunque con diferentes niveles de producción científica en función de las prioridades educativas, los marcos normativos y las políticas de formación docente propias de cada país.

Desde una perspectiva más amplia, la Figura 4 permite analizar la distribución de los estudios agrupados por continentes, mostrando que Europa concentra el mayor porcentaje de publicaciones (45,8 %), seguida de América (33,3 %) y Asia (20,8 %). Estos resultados confirman el liderazgo europeo en la investigación sobre competencia

digital docente, al tiempo que evidencian la creciente relevancia de este ámbito de estudio en otros contextos geográficos.

En el caso de Asia, la presencia de investigaciones desarrolladas principalmente en China y Corea del Sur pone de manifiesto un interés creciente por el análisis de la competencia digital docente en sistemas educativos caracterizados por una rápida transformación tecnológica y por la incorporación de tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Yang et al., 2023; Li, 2025). Estos estudios suelen centrarse en las percepciones del profesorado, el uso pedagógico de la tecnología y la integración de modelos como el TPACK en contextos educativos altamente digitalizados.

Por su parte, los estudios procedentes del continente americano, especialmente de países como Perú, México y Ecuador, reflejan una preocupación significativa por las desigualdades asociadas a la brecha digital docente, tanto en términos de acceso como de formación y uso de las tecnologías digitales. En estos contextos, la investigación pone el acento en las condiciones estructurales, institucionales y socioeconómicas que influyen en el desarrollo de la competencia digital del profesorado, así como en la necesidad de diseñar estrategias formativas contextualizadas (Tarango et al., 2021; Hurtado-Mazeyra et al., 2025; Valdez & Mendoza, 2024).

A pesar de la diversidad geográfica observada, los resultados revelan una distribución desigual de la producción científica, con una concentración significativa en determinados países y una representación más limitada en otros contextos. Esta asimetría, ya señalada en investigaciones previas, puede estar relacionada con factores normativos, institucionales y formativos que condicionan tanto el desarrollo de la investigación educativa como la implementación de políticas de competencia digital docente (Masoumi & Bourbour, 2024).

En conjunto, estos hallazgos confirman el carácter internacional del interés por el perfil tecnológico del profesorado y la competencia digital docente, al tiempo que ponen de relieve la necesidad de ampliar la investigación en contextos menos representados. Avanzar hacia una mayor diversidad geográfica permitirá enriquecer la comprensión del fenómeno y contribuir a una visión más global, contextualizada y equitativa de la competencia digital docente en el ámbito educativo.

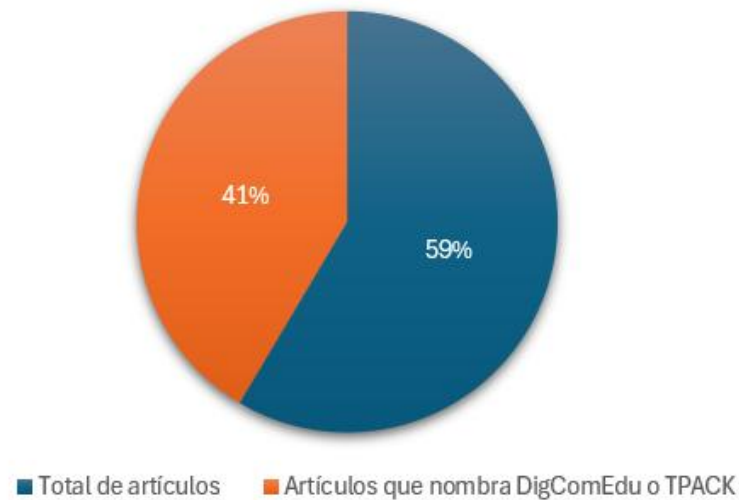
En este contexto de diversidad geográfica y desigual distribución de la producción científica, resulta necesario profundizar no solo en dónde se investiga, sino también en qué aspectos concretos del perfil tecnológico docente están siendo objeto de análisis y cómo se manifiestan las diferentes formas de brecha digital en los estudios revisados. En consecuencia, los siguientes apartados se centran en dar respuesta a las preguntas de investigación Q4 y Q5, orientadas, respectivamente, a identificar las dimensiones del perfil tecnológico docente abordadas con mayor frecuencia en la literatura científica reciente y a analizar los tipos de brecha digital docente, formativa, de acceso y de uso, que se ponen de relieve en los estudios seleccionados.

3.5. Dimensiones del perfil tecnológico docente en la literatura científica

El análisis de los estudios incluidos muestra que la literatura científica reciente aborda el perfil tecnológico del profesorado principalmente desde una perspectiva competencial, centrada en la competencia digital docente. Este enfoque se apoya mayoritariamente en marcos de referencia integradores, como DigCompEdu (Redecker, 2017) y el modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006), ampliamente utilizados y citados en la investigación educativa. En concordancia con ello, la Figura 3 evidencia que una proporción significativa de los trabajos analizados (41 %) recurre explícitamente a alguno de estos

dos marcos, lo que pone de manifiesto su elevada popularidad y su consolidación como referentes teóricos dominantes en el estudio del perfil tecnológico del profesorado.

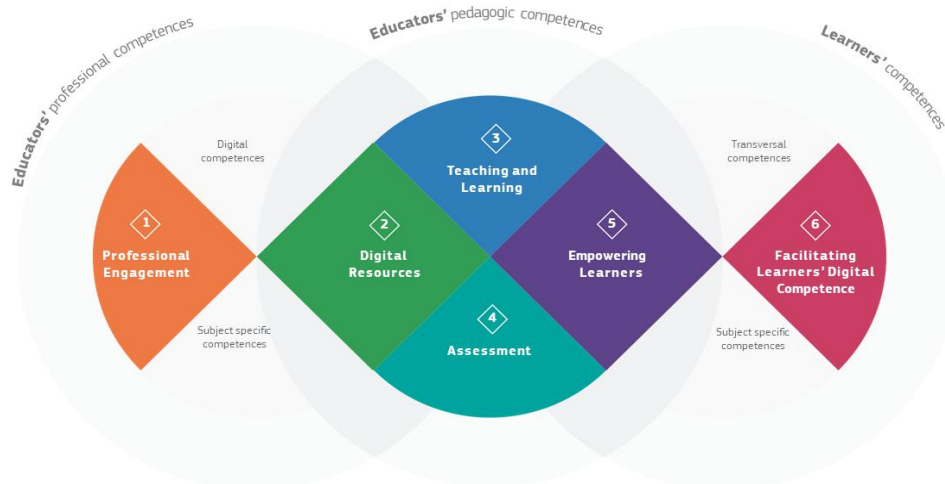
Figura 3. Presencia de los marcos DigCompEdu y TPACK en los estudios analizados



Estos marcos, nos permiten conocer las dimensiones que configuran el perfil tecnológico docente, así como identificar los ámbitos que concentran una mayor o menor atención en la literatura científica.

En el marco de DigCompEdu (Figura 4), la competencia digital docente se estructura en seis áreas interrelacionadas que abarcan desde la integración pedagógica de la tecnología hasta el empoderamiento del alumnado.

Figura 4. Marco de competencia digital para educadores (adaptado de Redecker, 2017)



De forma complementaria, el modelo TPACK pone de relieve la necesidad de integrar de manera equilibrada el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar para una implementación educativa eficaz de las tecnologías digitales. Ambos marcos coinciden en situar la pedagogía digital como un eje central del perfil tecnológico docente.

En consonancia con estos modelos, la pedagogía digital es una de las dimensiones más tratadas en la literatura. Esta hace referencia a la capacidad del profesorado para diseñar y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías digitales, en coherencia con los objetivos curriculares y las características del alumnado. En el marco DigCompEdu, esta dimensión se corresponde con el área *Teaching and Learning*. Sin embargo, distintos estudios señalan que existen dificultades importantes en este ámbito, especialmente en las primeras etapas educativas. En este sentido, Romero-Tena et al. (2025), señala que el profesorado de Educación Infantil encuentra mayores obstáculos para decidir cómo y con qué finalidad utilizar las tecnologías digitales en el aula, y Hurtado-Mazeyra et al. (2025), identifica bajos niveles de competencia en aspectos relacionados con el apoyo al aprendizaje mediado por tecnologías y el desarrollo de la competencia digital del alumnado.

Otra dimensión ampliamente tratada en la literatura es la relacionada con los recursos digitales y la creación de contenidos, que abarca tanto la selección y adaptación de materiales como la elaboración de recursos propios. Mellado (2023) destaca que, aunque el profesorado reconoce el potencial pedagógico de los recursos digitales, su uso no siempre implica cambios metodológicos significativos, manteniéndose en muchos casos prácticas tradicionales. De forma complementaria, Sánchez (2024) identifica déficits en competencias vinculadas a la programación, la robótica educativa y la creación de contenidos digitales, lo que limita una integración pedagógica más avanzada. Por otra parte, la gestión de la información y de los datos, junto con el uso crítico y ético de la tecnología, constituye una dimensión recurrente, especialmente en estudios centrados en tecnologías emergentes. Galindo (2024) señala que niveles más elevados de competencia en esta dimensión se asocian con actitudes más favorables hacia la integración educativa de la inteligencia artificial”. En la misma línea, Kim (2023), subraya la relevancia del conocimiento tecnológico y pedagógico para el desarrollo de competencias vinculadas a la alfabetización en datos y a la reflexión ética sobre el uso de la IA en contextos educativos.

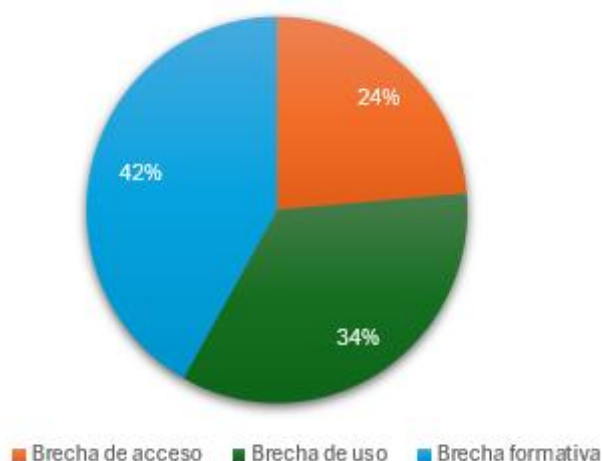
Respecto a la dimensión relacionada con la evaluación y la retroalimentación mediados por tecnologías digitales aparece abordada con menor frecuencia. Estudios como los de Esteve (2025), y Urbina (2022) indican que el profesorado muestra un mayor dominio en el uso instrumental de herramientas digitales que en su aplicación para diseñar procesos de evaluación formativa, personalizada y orientada al desarrollo de la competencia digital del alumnado.

En conjunto, los resultados evidencian que la literatura científica se centra en dimensiones vinculadas a la integración pedagógica de la tecnología, el uso y creación de recursos digitales y la pedagogía digital, mientras que otras dimensiones, como el empoderamiento del alumnado, la evaluación digital avanzada o la ética tecnológica, reciben una atención más limitada, aunque creciente en los estudios más recientes.

3.6. Tipos de brecha digital docente identificados en los estudios analizados

Los estudios incluidos en la presente revisión ponen de manifiesto que la brecha digital docente es un fenómeno complejo y de carácter multidimensional, estrechamente vinculado al desarrollo de la competencia digital del profesorado. Tal como se refleja en la Figura 5, estas desigualdades no se limitan al acceso a la tecnología, sino que se manifiestan principalmente en los ámbitos de la formación y del uso pedagógico de los recursos digitales. En este contexto, la literatura señala que disponer de recursos no garantiza por sí mismo una integración educativa eficaz, sino que esta depende en gran medida de la preparación del profesorado y de su capacidad para emplear la tecnología con un sentido pedagógico claro.

Figura 5. Predominio de los tipos de brecha digital docente en la investigación revisada



En concreto, la brecha formativa es el tipo de brecha identificado con mayor frecuencia en los estudios analizados, apareciendo en el 42 % de los documentos. La literatura revisada señala carencias relevantes tanto en la formación inicial como en la formación continua del profesorado en materia de competencia digital. Diversas investigaciones destacan la ausencia de itinerarios formativos sistemáticos y adaptados a los distintos niveles competenciales como uno de los principales obstáculos para una integración pedagógica efectiva de las tecnologías digitales (Tarango, 2021; Gutiérrez, 2023). Esta problemática se acentúa en los estudios centrados en la formación inicial docente, que subrayan la necesidad de integrar de manera coherente los componentes tecnológicos, pedagógicos y contextuales en la preparación de los futuros docentes (Alastor, 2024; Pham, 2025).

La brecha de uso constituye el segundo tipo de brecha más frecuente, presente en el 34 % de los estudios analizados. Esta se manifiesta cuando, aun disponiendo de recursos tecnológicos, el profesorado no logra integrarlos de forma didácticamente significativa en su práctica docente. Numerosos trabajos evidencian que el uso de las tecnologías digitales suele mantenerse en niveles instrumentales o tradicionales, sin generar transformaciones metodológicas profundas (Mellado, 2023; Yang et al, 2023). Asimismo, investigaciones recientes señalan que la incorporación de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, continúa siendo limitada y depende en gran medida del nivel de competencia digital del profesorado (Tomczyk, 2025).

Por último, la brecha de acceso aparece con menor presencia en la literatura revisada, siendo identificada en el 24 % de los documentos. Esta se asocia principalmente a factores contextuales y territoriales, como la disponibilidad de dispositivos, la conectividad o las oportunidades de desarrollo profesional. Algunos estudios destacan que estas desigualdades afectan especialmente a contextos rurales o socioeconómicamente desfavorecidos, donde las condiciones materiales limitan el acceso equitativo a los recursos tecnológicos (Li, 2025; Hurtado-Mazeyra, 2025; Barragán, 2025).

En síntesis, los resultados presentados indican que la brecha digital docente descrita en la literatura científica se concentra fundamentalmente en las dimensiones formativa y de

uso, mientras que la brecha de acceso, aunque presente, ocupa un lugar secundario. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de abordar el desarrollo del perfil tecnológico docente desde una perspectiva integral, que combine una formación sólida, apoyo institucional y una reflexión pedagógica orientada a la mejora de las prácticas educativas mediadas por tecnología.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de la presente revisión sistemática ha sido analizar de forma rigurosa la literatura científica reciente sobre el perfil tecnológico del profesorado y la brecha digital docente en el ámbito educativo, con especial atención a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. A partir del análisis de los 24 estudios seleccionados y en consonancia con las preguntas de investigación planteadas (Q1–Q5), se discuten a continuación los principales hallazgos, poniéndolos en diálogo con investigaciones previas, y se presentan las conclusiones más relevantes.

En relación con el estado de la producción científica en los últimos cinco años (Q1), los resultados evidencian un crecimiento progresivo y sostenido del número de publicaciones, con un incremento especialmente significativo a partir de 2022 y un máximo en los años 2024 y 2025. Esta evolución temporal coincide con lo señalado por estudios previos que destacan el impacto del contexto pospandémico en la aceleración de los procesos de digitalización educativa y en la necesidad de redefinir el rol profesional del profesorado en entornos mediados por tecnologías digitales (Barba-Sánchez et al., 2022; Area-Moreira, 2023). En este sentido, el aumento de la producción científica puede interpretarse como una respuesta académica a los desafíos derivados de la incorporación intensiva de tecnologías digitales y emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en las etapas educativas iniciales.

Respecto al tipo de metodología predominante en los estudios analizados (Q2), los resultados muestran un claro predominio de los enfoques cuantitativos, seguidos a considerable distancia por estudios de carácter mixto y cualitativo. Esta tendencia metodológica coincide con la literatura existente, que subraya la amplia utilización de cuestionarios, escalas estandarizadas y modelos de análisis estadístico para evaluar la competencia digital docente y analizar relaciones entre variables sociodemográficas, formativas y contextuales (Revuelta-Domínguez et al., 2022; González-Medina et al., 2024; Sánchez-Rivas et al., 2024). No obstante, la limitada presencia de investigaciones cualitativas restringe una comprensión más profunda de las prácticas docentes, las creencias profesionales y los procesos de toma de decisiones pedagógicas, lo que pone de manifiesto la necesidad de futuros estudios que incorporen metodologías más interpretativas o enfoques mixtos, especialmente en Educación Infantil.

En cuanto a la distribución geográfica de la producción científica (Q3), los resultados evidencian una clara concentración de estudios en el contexto europeo, particularmente en España. Este liderazgo puede explicarse por la fuerte implantación de marcos de referencia europeos como DigCompEdu y su adaptación al contexto nacional mediante el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, lo que ha favorecido el desarrollo de investigaciones centradas en el diagnóstico, la evaluación y la mejora de la competencia digital del profesorado (INTEF, 2022; Revuelta-Domínguez et al., 2022). No obstante, la presencia de estudios procedentes de Asia y América Latina confirma el carácter global del interés por la competencia digital docente, aunque también pone de relieve una distribución desigual de la producción científica entre regiones (Masoumi & Bourbour, 2024).

En lo que se refiere a las dimensiones del perfil tecnológico docente abordadas con mayor frecuencia en la literatura científica (Q4), los estudios analizados coinciden en concebir la competencia digital docente como una competencia profesional compleja y

multidimensional, abordada mayoritariamente desde marcos integradores como DigCompEdu y el modelo TPACK (Redecker, 2017; Mishra & Koehler, 2006). De manera recurrente, la literatura se centra en dimensiones vinculadas a la integración pedagógica de la tecnología, el uso y creación de recursos digitales, la comunicación y colaboración en entornos digitales, así como la formación inicial y continua del profesorado. Sin embargo, los resultados ponen de manifiesto que, pese al reconocimiento del potencial educativo de las tecnologías digitales, persisten dificultades para su integración didácticamente significativa, especialmente en Educación Infantil y Educación Primaria (Romero-Tena et al., 2025; Hurtado-Mazeyra et al., 2025). Asimismo, dimensiones como la evaluación digital avanzada, el empoderamiento del alumnado y la reflexión ética sobre el uso de tecnologías emergentes reciben una atención todavía limitada, aunque creciente en los estudios más recientes centrados en inteligencia artificial (Galindo-Domínguez et al., 2024; Tomczyk & Majkut, 2025).

Por último, en relación con los tipos de brecha digital docente identificados en los estudios analizados (Q5), los resultados confirman que las principales desigualdades se concentran en el ámbito de la formación y del uso pedagógico de la tecnología, más que en el acceso a los recursos. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que señalan que la disponibilidad de dispositivos y conectividad no garantiza por sí sola una integración educativa eficaz, sino que esta depende fundamentalmente del nivel de competencia digital del profesorado y de las oportunidades de formación recibidas (Tarango et al., 2021; Gutiérrez-Castillo et al., 2023). En este sentido, la brecha formativa emerge como un elemento clave, especialmente en contextos educativos diversos y en etapas educativas tempranas, donde la falta de formación específica condiciona el uso pedagógico de las tecnologías digitales y limita su potencial transformador.

En conjunto, esta revisión sistemática pone de manifiesto que el perfil tecnológico del profesorado y la brecha digital docente se han consolidado como líneas de investigación relevantes y en expansión dentro del ámbito educativo. Los resultados subrayan la necesidad de abordar el desarrollo de la competencia digital docente desde una perspectiva integral, que combine una formación inicial y continua coherente, el apoyo institucional y una reflexión pedagógica orientada a la mejora de las prácticas educativas mediadas por tecnología.

A partir del análisis sistemático realizado, los resultados permiten sintetizar con mayor claridad una serie de aportes que amplían la comprensión del perfil tecnológico del profesorado y de la brecha digital docente en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Más allá de la descripción de tendencias, la revisión confirma la consolidación de la competencia digital docente como línea prioritaria dentro de la investigación educativa contemporánea, especialmente desde 2022, momento en el que se observa un incremento sostenido de publicaciones vinculado a los procesos de digitalización acelerados en el contexto pospandémico. Este crecimiento, además de reflejar una mayor producción científica, también muestra una reconfiguración del debate académico en torno al papel del profesorado en escenarios de enseñanza mediados por tecnologías.

Asimismo, la revisión permite situar la competencia digital docente como elemento estructural del perfil profesional. No se trata únicamente de una habilidad técnica asociada al uso de herramientas digitales, sino de una competencia compleja que condiciona la integración pedagógica de la tecnología, la planificación didáctica, la toma de decisiones en el aula y la capacidad de adaptación a entornos educativos tecnológicamente cambiantes.

Del mismo modo, los hallazgos refuerzan la idea de que las principales manifestaciones de la brecha digital docente se concentran en las dimensiones formativas y de uso. La desigualdad no reside prioritariamente en la disponibilidad de dispositivos, sino en la preparación del profesorado y en su capacidad para integrar la tecnología de manera pedagógicamente significativa.

Desde una perspectiva teórica y aplicada, estas conclusiones adquieren especial relevancia en Educación Infantil y Educación Primaria, donde el profesorado desempeña un papel mediador esencial en la apropiación educativa de la tecnología. Fortalecer el perfil tecnológico docente en estas etapas implica garantizar que la integración digital responda a criterios pedagógicos y didácticos sólidos, evitando aproximaciones meramente instrumentales.

5. Implicaciones

La presente revisión sistemática ofrece orientaciones relevantes para el desarrollo del perfil tecnológico del profesorado y la reducción de la brecha digital docente en el contexto de la transformación digital educativa.

Los resultados evidencian, en primer lugar, la necesidad de reforzar la formación inicial del profesorado, integrando la competencia digital docente como un componente estructural del perfil profesional y articulando de manera coherente los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares, especialmente en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

En segundo lugar, la formación permanente debe concebirse como un proceso continuo que permita actualizar las competencias del profesorado ante la rápida evolución de las tecnologías digitales, promoviendo itinerarios de desarrollo profesional progresivos y espacios de reflexión pedagógica.

Asimismo, los resultados ponen de manifiesto que las políticas de transformación digital no deberían centrarse únicamente en la dotación de infraestructuras, sino priorizar el desarrollo profesional docente y el uso pedagógico de la tecnología.

Finalmente, la integración tecnológica también depende de factores organizativos y culturales, como el liderazgo pedagógico, la cultura institucional y las estructuras de apoyo en los centros educativos. En este sentido, fortalecer la competencia digital docente constituye un elemento clave para avanzar hacia una educación más equitativa y adaptada a las demandas de la sociedad digital.

6. Limitaciones

A pesar de las aportaciones del estudio, es necesario reconocer algunas limitaciones asociadas al diseño metodológico adoptado, con el fin de contextualizar adecuadamente los resultados obtenidos. Identificar estas limitaciones no implica cuestionar la validez de la investigación, sino situar sus conclusiones dentro del marco en el que han sido generadas.

En primer lugar, la revisión se ha limitado a dos bases de datos de reconocido prestigio internacional, Scopus y Web of Science. Esta decisión garantiza la calidad científica y el rigor editorial de los estudios incluidos, aunque también puede haber supuesto la exclusión de investigaciones relevantes publicadas en otras bases especializadas, repositorios regionales o fuentes de literatura no indexada. En consecuencia, el corpus analizado refleja principalmente la producción científica consolidada.

En segundo lugar, el periodo temporal analizado (2021–2025) permite ofrecer una visión actualizada del fenómeno, especialmente en un contexto marcado por la aceleración de la digitalización educativa tras la pandemia. No obstante, esta

delimitación restringe la posibilidad de analizar la evolución del perfil tecnológico docente y de la brecha digital en periodos anteriores.

Asimismo, la distribución geográfica de los estudios incluidos presenta ciertas asimetrías, con una concentración notable en determinados contextos nacionales. Esta circunstancia puede limitar la generalización de los resultados a sistemas educativos con marcos normativos y culturales diferentes. En este sentido, futuras investigaciones podrían ampliar la diversidad geográfica del análisis mediante estudios comparativos internacionales.

Desde una perspectiva metodológica, también se observa un predominio de enfoques cuantitativos en la literatura revisada. Aunque este tipo de estudios permite obtener diagnósticos amplios sobre la competencia digital docente, la menor presencia de investigaciones cualitativas o mixtas limita la exploración en profundidad de las prácticas docentes y de los procesos de integración tecnológica en contextos específicos. Finalmente, como ocurre en toda revisión sistemática, el estudio presenta un carácter fundamentalmente descriptivo y analítico. Si bien permite identificar tendencias y marcos conceptuales predominantes en la literatura científica, no posibilita establecer relaciones causales ni evaluar directamente el impacto de intervenciones formativas concretas. Por ello, futuros estudios empíricos y longitudinales podrían contribuir a profundizar en el desarrollo de la competencia digital docente y en la reducción de la brecha digital en distintos contextos educativos.

7. Financiación

Acción financiada por el por el VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla (VI PPIT-US).

8. Referencias bibliográficas:

- Alastor, E., Guillén-Gámez, F. D., & Ruiz-Palmero, J. (2024). Competencia digital de los futuros docentes de educación preescolar y primaria: Un estudio de comparaciones múltiples. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 23(1), 9–24. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.23.1.9>
- Area-Moreira, M. (2023). La alfabetización digital y la inteligencia artificial en la educación: Retos para la formación del profesorado. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(73), 1–17. <https://doi.org/10.6018/red.558321>
- Barba-Sánchez, V., Gouveia-Rodrigues, R., & Meseguer-Martínez, Á. (2022). Habilidades en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y satisfacción laboral de los profesores de educación primaria en el contexto de la COVID-19: Modelo teórico. *El Profesional de la Información*, 31(6), e310617. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.17>
- Barragán-Moreno, S. P., & Lozano-Galindo, O. L. (2025). Modeling digital inequality in basic education: A system dynamics simulation of educational continuity. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1715760>

- Barroso-Osuna, J., & Cabero-Almenara, J. (2013). Nuevos escenarios digitales para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 362, 109–132. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). La competencia digital docente: Una revisión de modelos y marcos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(62), 1–20. <https://doi.org/10.6018/red.396381>
- Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. Á., & Adell-Segura, J. (2020). *Digital competence and computational thinking of student teachers. International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00212-0>
- Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Campo, L., & Losada, D. (2024). Relationship between teachers' digital competence and attitudes towards artificial intelligence in education. *International Journal of Educational Research*, 126, 102381. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102381>
- González-Medina, I., Pérez-Navio, E., & Gavin-Chocano, O. (2024). Análisis de la competencia digital en el profesorado de Educación Primaria según sus factores sociodemográficos y experiencia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 71. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.107277>
- Gutiérrez-Castillo, J. J., Palacios-Rodríguez, A., Martín-Párraga, L., & Serrano-Hidalgo, M. (2023). Desarrollo de la competencia digital docente: Experiencia piloto y validación mediante juicio de expertos. *Education Sciences*, 13(1), 52. <https://doi.org/10.3390/educsci13010052>
- Holmes, W., Luckin, R., & Selwyn, N. (2019). Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning. *OECD Education Working Papers*, No. 188. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eadb1a57-en>
- Hurtado-Mazeyra, A., Mendoza-León, O., Zeballos-Herrera, V., & Zapatero, A. S. M. (2025). Brechas en la competencia digital docente de docentes de educación inicial en el Perú. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100, 111–129. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100iNE.105017>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8c3e7a3b-5c2a-4c87-9e2c-0c6b5b0d9f94/marco-referencia-competencia-digital-docente.pdf>

- Kim, K., & Kwon, K. (2023). Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100137. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100137>
- Li, M. (2025). Exploring the digital divide in primary education: A comparative study of urban and rural mathematics teachers' TPACK and attitudes toward technology integration in post-pandemic China. *Education and Information Technologies*, 30(2), 1913–1945. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12890-x>
- Loureiro, A. C., Santos, A. I., & Meirinhos, M. (2024). Digital competence for pedagogical integration: A study with elementary school teachers in the Azores. *Education Sciences*, 14(12), 1293. <https://doi.org/10.3390/educsci14121293>
- Masoumi, D., & Bourbour, M. (2024). Framing adequate digital competence in early childhood education. *Education and Information Technologies*, 29(15), 20613–20631. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12646-7>
- Massuh Villavicencio, C. M. (2025). Estrategias para la integración de tecnologías en instituciones educativas privadas de Guayaquil-Ecuador: Un análisis multidimensional. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (91), 207–230. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3383>
- Mellado-Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P., Ramos-Pardo, F. J., & Blanco-García, M. (2023). Recursos didácticos digitales en Educación Infantil desde la perspectiva del profesorado. *Revista Fuentes*, 25(2), 206–215. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21989>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., et al. (2021). Family-school cooperation: An online survey of parents and teachers of young children in Spain. *Early Childhood Education Journal*, 49, 977–985. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01202-4>
- Pham-Viet, Q., Ngo-Thi-Kim, H., Nguyen, H. D. T., Pham, V. D., & Van Ha, D. (2025). Factors affecting primary school pre-service teachers' use of technology during teaching practice. *International Journal of Education and Practice*, 13(3), 987–1006. <https://doi.org/10.18488/61.v13i3.4351>

- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Revuelta-Domínguez, F. I., Sánchez-Rivas, E., & Ruiz-Palmero, J. (2022). Competencia digital docente y uso pedagógico de las tecnologías en Educación Primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 65, 35–58. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.94087>
- Romero-Tena, R., León-Garrido, A., Gutiérrez-Castillo, J. J., & Martínez Pérez, S. (2025). Autopercepciones y perfiles en dos áreas de competencias digitales en el profesorado de Educación Infantil de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, 43(3), 101–128. <https://doi.org/10.6018/educatio.630311>
- Sánchez-Rivas, E., Vázquez, C., Ruiz-Roso, J., & Ruiz-Palmero, J. (2024). Análisis de la competencia digital docente en programación por bloques aplicada a la robótica educativa. *Sustainability*, 16(1), 275. <https://doi.org/10.3390/su16010275>
- Tarango, J., García-Prieto, V., & González-Quñones, F. (2021). Brecha digital en la didáctica de los docentes de educación básica: El caso de las escuelas públicas de la ciudad de Chihuahua (México). *Obra Digital*, 21, 51–68. <https://doi.org/10.25029/od.2021.318.21>
- Tomczyk, Ł., & Majkut, A. (2025). Integrating AI in education: An analysis of factors influencing the acceptance, concerns, attitudes, competencies and use of generative artificial intelligence among Polish teachers. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2025(1). <https://doi.org/10.1155/hbe2/5599169>
- Urbina, S., Pérez-Garcías, A., & Ramírez-Mera, U. N. (2022). La competencia digital del profesorado universitario en la formación inicial del profesorado. *Campus Virtuales*, 11(2), 49–62. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.1043>
- Valdez, J. P. M., & Mendoza, N. B. (2024). Digital learning for preschools: Validation of basic ICT competence beliefs of preschool teachers in Hong Kong and the Philippines. *Education and Information Technologies*, 29(14). <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12591-5>
- Vidal Esteve, M. I., García-Tort, E., Gabarda Méndez, V., & Gallardo Fernández, I. M. (2025). Análisis de la competencia digital en función de la etapa educativa y el rol docente. *Aloma*, 43(1), 33–42. <https://doi.org/10.51698/aloma.2025.43.1.33-42>

- Yang, T., & Hong, X. (2023). The educational technology divide in glocalisation: A perspective for interpreting early childhood teachers' practices of ICT implementation. *Early Education and Development*, 35(1), 150–168. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2231321>
- Yang, Y., Li, J., Martínez-Abad, F., & García-Holgado, A. (2022). Exploring factors influencing digital competence perception of preservice and in-service teachers in Anhui. *Education and Information Technologies*, 27(9), 12469–12494. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11085-6>

Ser investigador: retos y desafíos del trabajo colegiado y la conformación de Cuerpos Académicos en México

Christian Omar Santos Lozano

santos.christian@isencolima.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6663-5584>

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima Profr. Gregorio Torres
Quintero (ISENCO)

Julián Granados del Toro

julian.granados.ceb@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima Profr. Gregorio Torres
Quintero (ISENCO)

Mónica del Carmen Amador Chávez

amador.monica@isencolima.edu.mx

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima Profr. Gregorio Torres
Quintero (ISENCO)

RESUMEN DE LA PONENCIA

En México, los Cuerpos Académicos (CA) constituyen una de las figuras más representativas de la investigación educativa en las Escuelas Normales (EN). En este sentido, estos grupos se integran por investigadores de tiempo completo que comparten una línea de generación y aplicación del conocimiento comunes. El presente trabajo constituye un reporte parcial de investigación realizado con docentes de Escuelas Normales en México. Por consiguiente, el estudio busca comprender las dinámicas relacionales derivadas de la creación de los CA. Al respecto, la investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y el método fenomenológico, se recurrió al uso de entrevistas virtuales mediante la plataforma zoom a docentes-investigadores pertenecientes a CA de Jalisco y el Estado de México. Se pretende responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son los retos y desafíos de la conformación de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales? Los resultados revelan que los retos y desafíos giran en torno a cuatro dimensiones que son determinantes en la consolidación y avances académicos: la dimensión institucional, la dimensión colectiva, la dimensión individual y la dimensión estratégica-procedimental; el estudio brinda nuevas luces sobre las dinámicas para la realización de investigación al interior de las escuelas normales.

Palabras Claves: Cuerpos académicos, investigación, perfil prodep, práctica docente

1. Introducción

En México, una de las figuras representativas de quienes realizan investigación educativa son los cuerpos académicos (CA). Esta estructura organizacional se conforma por investigadores de tiempo completo vinculados a una misma línea de investigación. La figura de los cuerpos académicos comienza en las universidades en 1996 mientras que en las escuelas normales es a partir de 2009 (Díaz & Pérez, 2016)

Esta agrupación de investigadores, es de relevancia institucional, pues apuntalan avances en temas de investigación, posgrado, escritura académica, difusión de la ciencia, gestión institucional e innovación educativa, además de estar íntimamente relacionados con prácticas consideradas exitosas o innovadoras, por ello resulta de interés comprender de manera profunda cómo suceden las interacciones y conformaciones de este conjunto de investigadores, pues durante sus inicios, conformación y consolidación a traviesan por etapas, dificultades y retos que deben enfrentar para continuar con su producción académica en colaboración, aumentando la exigencia a medida que se avanza de nivel.

Desde esta perspectiva, es relevante escudriñar sobre las bases que sientan las relaciones entre los integrantes y colaboradores de cuerpos académicos, los factores que determinan su avance, sus retos, dificultades al interior de las escuelas normales. Este conocimiento puede brindar luz a aquellos que pretenden formar o incorporarse a un CA, pues permitiría establecer elementos en común que comparten aquellos que permanecen y logran avanzar en el mundo académico.

Este trabajo es un reporte parcial de investigación, en él se realizaron entrevistas a integrantes de Cuerpos Académicos de escuelas Normales de Jalisco y Estado de México, se busca ampliar la mirada incorporando de manera posterior a investigadores de la región centro occidente, sin embargo, se presenta un avance de los primeros hallazgos. La pregunta de investigación que guio el estudio es ¿Cuáles son los retos y desafíos de la conformación de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales?

1.1. Los Cuerpos Académicos

Un cuerpo académico es un pilar de la política educativa mexicana para fortalecer la educación superior en México, especialmente en Escuelas Normales. Estos grupos de profesores-investigadores buscan transformar prácticas docentes aisladas en esfuerzos colaborativos para mejorar la formación inicial de futuros docentes (Díaz & Pérez, 2016).

Los Cuerpos Académicos (CA) se han convertido en un eje importante dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) para impulsar el trabajo del profesorado y fortalecer sus tareas sustantivas. Se trata de equipos integrados por docentes de tiempo completo que comparten intereses académicos y desarrollan proyectos en torno a una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC).

En el ámbito de las escuelas normales, la conformación de estos grupos va más allá de un simple requisito institucional, pues representa una oportunidad para repensar y mejorar la formación inicial de quienes serán futuros docentes (Díaz & Pérez, 2016). Sin embargo, las escuelas normales enfrentan retos y desafíos particulares en la conformación de sus cuerpos académicos, los cuales deben ser atendidos para garantizar su operación y permanencia en el tiempo (Santos, Medel, Jiménez, & del Toro, 2025). Cuando el trabajo colaborativo logra instalarse como parte de la vida institucional, la investigación comienza a dialogar de manera más fluida con la práctica en el aula, construyendo una cultura escolar donde la reflexión y la mejora continua se vuelven parte del día a día (Miguélez, 2006).

Ahora bien, el funcionamiento de un Cuerpo Académico no depende solamente del compromiso de sus miembros, sino que entran en juego las políticas educativas, el respaldo institucional desde su gestión y la capacidad real del grupo para producir conocimiento con incidencia. De acuerdo con Díaz y Pérez (2016), la organización de colectivos académicos en las normales es un medio estratégico para elevar la calidad de la formación docente, lo cual requiere fortalecer las dinámicas de trabajo conjunto para lograr una integración efectiva en el sistema educativo

1.2. La consolidación de los cuerpos académicos: un gran desafío

Uno de los principales retos de los CA constituye lograr la consolidación y transitar por las diversas etapas: En formación, en consolidación, consolidados, en este tenor refieren Santos, Medel, Jiménez y Granados (2025) que el porcentaje con mayor cantidad de CA es lo representan los de la categoría en formación, con un 56%, le sigue en consolidación con un 38%, mientras que los consolidados, representan únicamente el 6%. Lo anterior refleja de forma clara, las dificultades que presentan quienes investigan para lograr consolidarse, pues este trabajo puede llevar, entre 9, hasta 12 años de trabajo constante.

No obstante, existen diversos elementos que configuran las actuaciones, decisiones y permanencia de un CA, hasta lograr su consolidación, por eso el motivo de este trabajo.

1.2.1. Factores de consolidación de los Cuerpos Académicos

La consolidación de un Cuerpo Académico no depende únicamente de la antigüedad o la productividad de sus integrantes, sino de la interacción de factores internos y externos que determinan su trayectoria. Entre los elementos internos destacan la cohesión del grupo, el liderazgo académico, la claridad en las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) y la visión estratégica para establecer una dinámica de trabajo colaborativo que permita logros significativos. Asimismo, los factores externos, como el apoyo institucional recibido, el acceso a financiamiento para proyectos de investigación y las políticas educativas vigentes, juegan un papel determinante para que un CA pueda transitar de la etapa de formación hacia los niveles de consolidación. En este contexto, ciertas capacidades personales y relacionales —conocidas como habilidades blandas— adquieren un papel central, pues permiten tejer mejores formas de trabajar juntos y fortalecer los vínculos al interior de las escuelas formadoras de docentes (Loor et al., 2026; Sarmiento, 2023).

2. Metodología

El presente trabajo es un reporte parcial de investigación, este se inscribe en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico. Para tal fin, se realizaron entrevistas virtuales a través de la plataforma Zoom con miembros de diversos CA de Jalisco y el Estado de México. En la actualidad, se gestionan encuentros adicionales para incorporar investigadores de la región centro-occidente; los criterios de inclusión para la misma fueron: que el investigador o investigadora formara parte activa de un CA, que perteneciera a una Escuela Normal, así mismo se busca que los CA sean de diversos niveles: en formación, en consolidación y consolidado.

Para la realización de entrevistas se utilizó la plataforma zoom, se desarrolló una guía con 7 cuestionamientos a integrantes de cuerpos académicos activos, se realizó la transcripción de las entrevistas y se establecieron categorías a priori a partir de sus discursos. Para su desarrollo se empleó la metodología propuesta por Miguélez (2015) que consta de 04 etapas: categorización, estructuración, contrastación y teorización.

3. Resultados

A continuación, se presenta parte del proceso de estructuración y categorización realizado a partir de las entrevistas, las cuales se han agrupado a partir de las 7 preguntas establecidas en cada entrevista.

P1. Sobre la experiencia de conformación:

La formalización de un CA arroja nueva luz sobre los procesos institucionales, toda vez que permite establecer metas claras. En palabras de los participantes, se trata de un proceso 'productivo y enriquecedor (E2: EM), es relevante la producción conjunta, contar con un mínimo de 4 integrantes y anticipar posibles bajas, así como el trabajo sostenido e ir avanzando desde ser grupo de investigación, hasta contar con el aval de la autoridad como CA. Ser un CA se define como “Un repunte y conocimiento profesional” (E1: JAL), es relevante la función del líder del CA para lograr los avances necesarios, superar las propias inseguridades, reconocer las propias capacidades para la producción y participación académica.

Las dificultades estriban en: la movilidad del personal, el inicio puede ser confuso, por ello es importante “empezar a producir y hacer alianzas con investigadores más experimentados” (E3: JAL).

P2. Sobre lo que significa formar parte de un CA

Representa un logro significativo, fuente de satisfacción personal, profesional, además de un compromiso con la mejora continua en el ámbito educativo. Para ello se requieren intereses afines, que implican “esfuerzo, trabajo y constancia” (E2:EM), Otros entrevistados dan énfasis en “Ser útil en el lugar donde se encuentra inmerso y servir a los demás” (E3: JAL), se aspira a la trascendencia de lo que se escribe y a que permita tomar mejores decisiones dentro de la escuela; así mismo, esta conformación genera emoción, asombro y la persistencia de emociones positivas, tanto que se visualiza como “Un gran compromiso para consigo mismo y la institución” y añade valor al “no ser cualquiera” (E1:JAL) en este ámbito.

P3. Los retos en la conformación del CA

Entre los principales retos en la conformación de CA se encuentran: la gestión del tiempo como un elemento relevante, dada la multiplicidad de funciones docentes y administrativas que se realizan, la movilidad del personal y la necesidad de recursos económicos que también cobra relevancia.

Persisten algunos elementos como: la integración de “diferentes miradas e intereses” (E2:EM). Dificultad para empatar horarios, la movilidad de personal; así mismo las limitaciones administrativas como no tener suficientes tiempos completos, la escasez de recursos para movilidad, además de poder ser señalados por otros colegas, la humildad y la gestión de egos para tomar decisiones de publicación o participación.

Por su parte estos retos pueden ser clasificados en el ámbito personal: gestión de tiempo, sacrificio de tiempo familiar y actividades personales, profesional: en ocasiones se

priorizan otras áreas sobre lo académico, así como la gestión del tiempo: con actividades inmediatas que desplazan la investigación a un segundo término.

P4. Impacto del CA en la práctica docente y el trabajo con estudiantes

El impacto es positivo al vincular las problemáticas que se investigan con situaciones del estudiantado, lo cual se vincula al desarrollo de sus cursos, además la participación en congresos brinda ideas aplicables a la docencia y permite “Incorporar a los estudiantes como colaboradores”, fomentando la escritura académica y su participación en eventos (E2:EM).

Otra de las miradas del impacto del CA, es con respecto al estudiantado el cual se visualiza como “un referente motivacional”, genera cercanía para solicitar orientación, se adquiere un rol para “impulsar a otros”, romper el hermetismo y los claustros de investigación. (E3:JAL).

Se adquiere un mayor compromiso en la práctica, se genera mayor exigencia hacia un docente investigador, interpretada como un buen avance y el aprendizaje del estudiantado, pues en alguna medida sabe y vive lo que habla en clases.

P5. Claves para conformar un CA y que este perdure

El énfasis de estas respuestas se da en torno al compromiso de los integrantes, la importancia de la producción académica, así como el conocimiento de los lineamientos de participación y permanencia. También destacan la constancia en las actividades inherentes al CA y el vínculo con otros cuerpos académicos consolidados para obtener apoyo y recomendaciones que permitan avanzar, “El compromiso personal y de equipo” como aspectos relevantes para la permanencia. (E2:EM)

Otras de las respuestas se alinean con la planificación, el establecimiento de cronogramas, metas y perspectivas claras, además cumplir con el requisito de perfil Prodep, la producción sostenida y cuidar la cantidad de integrantes. Es destacable que se hacen presentes elementos humanos, como el dinamismo interior del CA, la comprensión, el entendimiento y el compromiso humano lo que se denomina “remar todos para el mismo lado”, aunado a la visión directiva-institucional cuando la visión compartida por la dirección asume la participación del CA como un elemento relevante en las dinámicas institucionales (E1:JAL).

P.6. Características para aspirar a su consolidación

Existen elementos coincidentes de los participantes, que giran en torno al fuerte compromiso individual y colectivo, la colaboración y el entendimiento mutuo entre los integrantes.

Otros destacados son el conocimiento de los lineamientos, el compromiso personal y de equipo, la constancia, la realización de reuniones periódicas y documentadas. Además, se mencionan la producción sostenida, la atención, la apertura, el acompañamiento, la comprensión, la confianza y la amistad entre integrantes, de la misma forma el cuidado de los egos y conjuntar la parte humana y la profesional como aspectos relevantes para que los CA puedan prevalecer.

P7. Prácticas que benefician o perjudican a un CA

Entre las respuestas coincidentes se identifican: la colaboración, el trabajo en equipo, la formación continua, se reconocen como prácticas que favorecen, mientras que la falta de compromiso y la dispersión de esfuerzos son vistas como perjudiciales.

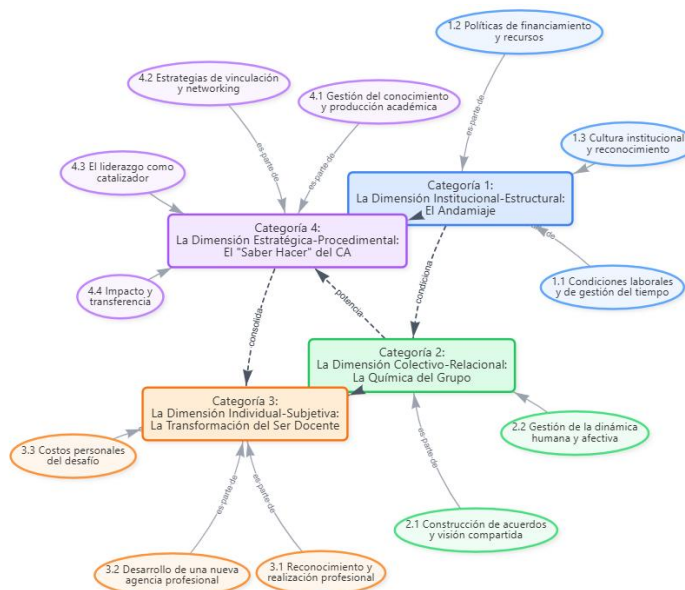
Otros de los elementos perjudiciales son: el no aportar o delegar el trabajo solo a unos cuantos, “la movilidad del personal y la falta de alicientes” también representan un obstáculo importante en el crecimiento, así como la mirada reducida a solo el trabajo al interior de la escuela normal, evitando el trabajo interinstitucional (E2:EM).

Entre las prácticas que benefician destacan el sesionar de manera permanente para discutir avances, tareas, contar con una ruta o visión compartida, mantener una buena relación y camaradería (incluyendo espacios extracurriculares), la constancia y respeto de los tiempos, el apoyo institucional, la producción en el sentido individual y conjunta, así como las relaciones con otros entes educativos (universidades, redes, instituciones, investigadores), por su parte entre las que no favorecen se identifican: la flojera, la diversificación de actividades que lleva a la dispersión y falta de enfoque. Así mismo los egos se pueden convertir en un elemento complejo que puede fracturar a los grupos sino se gestiona adecuadamente.

4. Discusión

A partir de los resultados del proceso de teorización se pueden establecer cuatro categorías analíticas: la dimensión institucional-estructural, la dimensión colectiva-relacional, La dimensión individual-subjetiva: transformación del ser docente y la dimensión estratégica procedimental. Ver figura 1.

Figura 1. Categorías y subcategorías



Fuente: Categorías elaboradas con Gemini, a partir de los datos obtenidos de las entrevistas

De acuerdo con los hallazgos la *dimensión institucional-estructural* agrupa los retos y desafíos que se originan en la Escuela Normal como organización; en lo particular se encuentran la multiplicidad de funciones docentes, administrativas versus el tiempo necesario para la investigación y el trabajo colegiado. En la *subcategoría políticas de financiamiento y recursos*, la escasez de apoyos económicos para la movilidad y operación básica del CA resultan significativos, mientras que en la *cultura institucional y reconocimiento* el Ca dentro de la dinámica institucional, el apoyo directivo y la posible estigmatización por parte de otros colegas son elementos sustanciales. En este sentido investigaciones como la de Vázquez & Cáceres (2024) coinciden en que los estudios realizados sobre CA, han encontrado estudios organizativos y financieros como retos relevantes.

La categoría 2. Correspondiente a la *dimensión colectivo-relacional*, hace referencia a la química del grupo, esta se centra en los desafíos y retos propios de la interacción humana para construir y sostener un proyecto académico en común es el equivalente al “cómo se teje el CA”. La *subcategoría construcción de acuerdos y visión compartida*, describe la dificultad y la importancia de alinear intereses, miradas y expectativas para definir el rumbo del CA.

La subcategoría gestión de la dinámica humana y afectiva, persisten los elementos blandos que son cruciales: el compromiso, la confianza, la amistad y el desafío de gestionar los egos para la supervivencia del grupo.

La categoría 3. Denominada dimensión individual-subjetiva: transformación del ser docente. Esta explora como la pertenencia a un CA impacta la identidad, la subjetividad y la carrera de los docentes. Aquí se revela el “costo” y el “beneficio” personal.

La aparición de elementos como la confianza, visión compartida, la amistad, denotan la presencia del capital social entendido como “el conjunto de redes colaborativas, normas compartidas y relaciones de confianza que facilitan la acción colectiva, actúa como catalizador de entornos educativos más innovadores, cooperativos y centrados en el aprendizaje integral” (Madrigal Torres et al., 2017) (Como se citó en Lor, Fuentes, Valerio & Chávez, et al, 2026)

Ortega (2016) define las habilidades blandas o no-cognitivas como “las prácticas, actitudes y capacidades que tiene una persona para relacionarse e interactuar con el mundo... permiten ..., la comprensión de emociones, logro de objetivos, toma de decisiones y la capacidad de afrontar situaciones adversas” (Sarmiento, 2023, p. 58), mientras que la *subcategoría reconocimiento y realización profesional*, recupera la satisfacción y el logro que implica ser parte de un CA, como un hito en la carrera docente.

El desarrollo de una nueva agencia profesional implica, superar inseguridades, reconocer las propias capacidades, asumirse como generador de conocimiento, no solo como transmisor.

La categoría 4. *dimensión estratégica-procedimental*, es el equivalente al saber hacer del CA, esta aborda los retos y desafíos prácticos para la operación, el crecimiento y la sostenibilidad del CA. Es el qué hacer para consolidarse, *la gestión del conocimiento y producción académica* hace referencia a la centralidad de la producción conjunta y sostenida como eje vertebrador del CA, y las dificultades para lograrla. *Las estrategias de vinculación y networking* hacen referencia a la necesidad de mirar más allá de la propia institución para consolidarse, a través de alianzas, redes y colaboraciones; por su parte *el liderazgo* actúa como catalizador que detona el trabajo del CA para guiar, motivar y articular esfuerzos del grupo. Por último, *el impacto y transferencia* alude a la vinculación del CA con la práctica docente y la formación de estudiantes como evidencia de su pertenencia y utilidad.

5. Conclusión

Ser investigador en México y lograr la consolidación como cuerpo académico es una tarea compleja, en esta se encuentran entrelazados elementos institucionales, humanos, individuales y estratégicos que transversalizan el saber del grupo de investigación con miras a su consolidación. Hacer investigación supera las dinámicas institucionales, también se incorporan de manera significativa las habilidades blandas, al considerarse dentro del papel del Cuerpo Académico elementos, sociales y afectivos como la química del grupo, la confianza y la visión de conjunto.

Entre los desafíos notorios de los cuerpos académicos siguen prevaleciendo los institucionales, burocráticos, económicos y de reconocimiento, los cuales se encuentran relacionados directamente con la posición y el avance del CA en la institución, e incluso en la forma en que son contemplados sus integrantes por el resto de la comunidad escolar.

Como hallazgos significativos de este primer acercamiento surgen preguntas relevantes para continuar explorando, tales como la relevancia de las habilidades blandas, los liderazgos del CA y las relaciones entre el CA y los vínculos familiares y personales. Estos serán motivo de mayor profundización en futuros trabajos.

Referencias bibliográficas:

- Díaz, C y Pérez, A (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12, 295-303.
<https://doi.org/10.35197/RX.12.01.E3.2016.19.CO>
- Loor, M. A. E., Fuentes, N. N. M., Valerio, R. G., & Chávez, M. A. R. (2026). Capital social y habilidades blandas: el aporte de las ruedas vinculantes en la gestión académica universitaria. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 3(1), 29-42.
<https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/325>
- Miguélez, M. M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Santos, C, Medel, C, Jiménez, M, & del Toro, J. (2025). Retos y desafíos de la conformación de cuerpos académicos en las escuelas normales. *Revista Pensamiento Transformacional*, 4(15), 182-203.
https://revistapensamientotransformacional.editorialpiensadiferente.com/index.php/pensamiento_transformacional/article/view/152/159

- Sarmiento, I. K. S. (2023). Tendencias sobre competencias Blandas: del Saber Hacer hacia la Formación del Ser. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 55-81.
<https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/208/235>
- Vázquez, I. J., & Cáceres, M. M. Política Pública De Cuerpos Académicos En México. Revisión De Literatura Hacia Líneas Emergentes. *Unodiverso Учпедумелу: El Colegio De Morelos*, (4).
https://revistas.elcolegiodemorelos.edu.mx/unodiverso/article/view/UD-04-D2-09/UD-04-D2-09_pdf

Salud mental y resiliencia en contextos de crisis y de incertidumbre: de la intervención psicológica a la práctica

Susana Merino Lorente¹

RESUMEN

Introducción:

La promoción de la salud mental, en tiempos de crisis y de incertidumbre –como los de los últimos años a nivel global–, pasa por compartir el sentido de la práctica de la resiliencia, cuya importante contribución se presenta en términos de la intervención en contextos de alta vulnerabilidad psicosocial. En este sentido, se incardinarán las estrategias de intervención centradas en la puesta en práctica de experiencias de práctica clínica y comunitaria; se sugerirán estrategias aplicables en base a las experiencias propuestas para el fortalecimiento de recursos personales y comunitarios: la psicoeducación, el acompañamiento emocional, las redes de salud (como agentes de educación) y las prácticas de autocuidado. Esta propuesta se presentará como una disposición a enfatizar una serie de orientaciones que pueden resultar útiles a psicólogos, educadores y a los profesionales de la salud mental en contextos vulnerables desde el punto de vista social, económico o medioambiental.

Justificación: hay un desafío de la psicología y de la salud: hay que intervenir en contextos de precariedad, estrés crónico, incertidumbres hacia el futuro. Se requieren herramientas; más que teorizar, se nos aportarán herramientas para poder acompañar a las personas y a las comunidades en procesos de acompañamiento y adaptación. La intervención, esta aportación, significa la puesta en marcha de experiencias y recursos de base práctica para el fortalecimiento de la resiliencia desde los principios de la ética, el enraizamiento y la empatía.

Objetivos:

- Hacer aportes de estrategias prácticas de fortalecimiento de la resiliencia psicológica en contextos de crisis.
- Hacer aportes de herramientas de intervención breve, de intervención adaptativa, para dar contención emocional individual y grupal.
- Exponer las experiencias del trabajo en comunidades y poblaciones vulnerables tomando como eje el enfoque de salud mental comunitaria.
- Fomentar prácticas profesionales del cuidado mutuo, empatía y sostenibilidad emocional.

Metodología:

La presentación de este trabajo se basará en la exposición de la presentación de los casos y las experiencias reales de intervención psicológica en contextos de crisis: educación, atención primaria, salud comunitaria. Además de situaciones de intervención se presentarían ejemplos de las técnicas empleadas, materiales psicoeducativos, herramientas de evaluación del malestar emocional y trabajos de dinámica de grupo para la resiliencia. También se reflexionará sobre los aprendizajes y los límites y los desafíos éticos que se presentan en el trabajo de campo.

Palabras clave: Resiliencia, salud mental, intervención práctica, crisis, autocuidado, psicología comunitaria.

Tratamiento del Cáncer Basocelular en Hospital 2º nivel en México

Edgar Armando Morales Flores

Médico Especialista en Cirugía Plástica y Reconstructiva

Profesor Centro Universitario de la Costa - Universidad de Guadalajara.

Correo: edgar.mflores@academicos.udg.mx

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2488-1064>

Juan Agustín Torres Vázquez *

Doctor en Farmacología

Profesor Centro Universitario de la Costa - Universidad de Guadalajara.

Correo: juan.torres@cuc.udg.mx

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3859-5126>

Rafael Nuñez Gómez

Maestro en Gerencia de Servicios de Salud

Profesor Centro Universitario de la Costa - Universidad de Guadalajara.

Correo: rafael.nunezg@academicos.udg.mx

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2223-5383>

Laura Beatriz Vidal Turrubiates

Doctor en Educación.

**División Académica de Ciencias y Tecnologías de Información – Universidad
Juárez Autónoma de Tabasco**

Correo: laura.vidal@ujat.mx

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6762-8140>

*autor de correspondencia

RESUMEN

El carcinoma basocelular constituye la neoplasia cutánea maligna más frecuente a nivel mundial y representa un problema creciente para los sistemas de salud debido a su alta incidencia, impacto funcional y repercusiones estéticas, particularmente cuando afecta regiones faciales fotoexpuestas. La presente ponencia se justifica por la necesidad de analizar su manejo integral desde la realidad operativa de los hospitales de segundo nivel en México, donde se concentra la mayor parte del diagnóstico y tratamiento inicial. El objetivo es examinar los fundamentos epidemiológicos, clínicos y terapéuticos del carcinoma basocelular, integrando evidencia científica internacional con la práctica médica cotidiana en contextos hospitalarios intermedios. La metodología corresponde a una revisión sistemática de literatura científica indexada, complementado con la interpretación clínica aplicada en hospital público de 2º nivel en México, en territorio

caracterizado por alta exposición solar y transición epidemiológica. Los resultados muestran que el carcinoma basocelular mantiene un comportamiento biológico de baja mortalidad, pero elevada capacidad destructiva local, lo que exige diagnóstico oportuno, adecuada estratificación de riesgo y selección terapéutica individualizada que combine control oncológico y reconstrucción funcional. Asimismo, se identifica que la toma de decisiones en segundo nivel requiere protocolos adaptados a recursos disponibles y redes de referencia eficientes hacia unidades de mayor especialización. Las principales conclusiones destacan la importancia de integrar el abordaje dermatológico y reconstructivo como un proceso continuo, fortalecer la formación médica y promover estrategias preventivas poblacionales. Como proyección, se destaca el diagnóstico y tratamiento especializado oportuno, conforme a las guías internacionales, disminución en gastos de traslado de pacientes a unidades médicas de 3er nivel.

Palabras Clave: Carcinoma Basocelular, Neoplasias cutáneas, Tratamiento Quirúrgico, Reconstrucción, Segundo Nivel Atención.

ABSTRACT

Basal cell carcinoma represents the most common malignant cutaneous neoplasm worldwide and constitutes a growing challenge for healthcare systems due to its high incidence, functional impact, and aesthetic consequences, particularly when involving photoexposed facial regions. This presentation is justified by the need to analyze its comprehensive management from the operational perspective of secondary-level hospitals in Mexico, where most diagnoses and initial treatments are performed. The objective is to examine the epidemiological, clinical, and therapeutic foundations of basal cell carcinoma by integrating international scientific evidence with everyday medical practice in intermediate hospital settings. The methodology consists of a systematic review of indexed scientific literature, complemented by clinical interpretation applied in a secondary-level public hospital in Mexico, located in a territory characterized by high solar exposure and epidemiological transition. Results indicate that basal cell carcinoma demonstrates low mortality but significant local destructive potential, requiring early diagnosis, appropriate risk stratification, and individualized therapeutic selection combining oncologic control with functional reconstruction. Furthermore, decision-making at the secondary care level requires

protocols adapted to available resources and efficient referral networks to higher-specialty units. The main conclusions emphasize the importance of integrating dermatologic and reconstructive approaches as a continuous process, strengthening medical training, and promoting population-based preventive strategies. As a future perspective, timely specialized diagnosis and treatment according to international guidelines may reduce patient transfer costs to tertiary-level medical centers while improving healthcare efficiency.

Keywords: Basal Cell Carcinoma, Cutaneous Neoplasms, Surgical Treatment, Reconstruction, Secondary-Level Care.

Transición de la educación media a la educación superior: análisis de la adaptación de estudiantes de primer semestre a nuevas dinámicas académicas y hábitos de estudio

Alvaro José Fera Rodríguez¹
aferia08@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0009-0006-0058-444X>
Institución Universitaria UNIESPINAL

Sandra Yasmín Samudio López²
ssamudio90@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0009-0008-4855-5693>
Institución Universitaria UNIESPINAL

Jeniffer Julieth Palencia Quezada³
jpalcencia39@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0009-0000-8074-607X>
Institución Universitaria UNIESPINAL

Carlos Enrique Lara Meneses⁴
clara@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1295-523X>
Institución Universitaria UNIESPINAL

RESUMEN DE LA PONENCIA

La transición de la educación media a la educación superior representa un cambio significativo en las dinámicas académicas, las metodologías de enseñanza y las responsabilidades del estudiante. El presente estudio tiene como objetivo analizar el proceso de adaptación de estudiantes de primer semestre a las nuevas exigencias académicas de la educación superior, particularmente en relación con sus hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje. La investigación se desarrolla bajo un enfoque metodológico descriptivo con apoyo de técnicas cuantitativas y cualitativas que permiten identificar los principales factores asociados al proceso de adaptación académica. La población objeto de estudio está conformada por estudiantes de primer semestre de programas de educación superior. Para la recolección de la información se emplearán instrumentos como encuestas estructuradas, entrevistas semiestructuradas y observación de prácticas de estudio, con el fin de analizar cambios en la organización del tiempo, métodos de estudio y percepción frente a las nuevas dinámicas académicas. Se espera que los resultados permitan identificar las principales dificultades y

estrategias utilizadas por los estudiantes durante su proceso de adaptación, así como los factores que influyen en el fortalecimiento o transformación de sus hábitos de estudio. Asimismo, el estudio busca aportar información relevante para el diseño de estrategias institucionales de acompañamiento académico que faciliten la transición entre la educación media y la educación superior. Los hallazgos contribuirán a comprender mejor las necesidades de los estudiantes en esta etapa formativa y a promover prácticas pedagógicas que favorezcan procesos de adaptación académica más efectivos en el contexto de la educación superior.

Palabras Claves: Transición educativa; adaptación académica; hábitos de estudio; educación superior.

Tecnología aplicada a la educación financiera infantil: implementación de bolsillos digitales para promover hábitos de ahorro en niños y niñas.

Adriana Constanza Estefan Avendaño¹
aestefan@itfip.edu.co
Institución Universitaria UNIESPINAL

Hugo Hernando Guayara Ramírez²
hguayara40@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0009-0005-0091-2530>
Institución Universitaria UNIESPINAL

Angela Yusely Preciado Barreto³
apreciado@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7601-3524>
Institución Universitaria UNIESPINAL

Luis Antonio Herrán Cardoso⁴
lherran@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-0220-327X>
Institución Universitaria UNIESPINAL

RESUMEN DE LA PONENCIA

El presente estudio analiza la implementación de la educación STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) como estrategia de innovación pedagógica en contextos rurales del municipio de El Espinal, Tolima. El objetivo de la investigación es evaluar el impacto de proyectos STEM en el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y de pensamiento crítico en niños y niñas de instituciones educativas rurales, así como su influencia en el entorno escolar y comunitario. La metodología corresponde a un enfoque mixto con diseño descriptivo–aplicado. Se implementarán actividades y proyectos STEM basados en aprendizaje activo, resolución de problemas y uso de herramientas tecnológicas educativas. La población estará conformada por estudiantes de educación básica primaria de instituciones rurales del municipio. Para la recolección de datos se utilizarán instrumentos como encuestas, observación en aula, diarios de campo y evaluación de productos desarrollados por los estudiantes durante las actividades. Se espera que la implementación de proyectos STEM contribuya al fortalecimiento de habilidades de pensamiento científico, creatividad, trabajo colaborativo y apropiación de la tecnología en los estudiantes. Asimismo, se proyecta evidenciar un impacto positivo en la motivación hacia el aprendizaje y en la participación de la comunidad educativa en procesos de innovación pedagógica. Los resultados de esta investigación aportarán evidencias sobre el potencial de la educación STEM como herramienta para mejorar la calidad educativa en contextos rurales y promover el desarrollo de competencias necesarias para enfrentar los retos tecnológicos y sociales contemporáneos.

Palabras Claves: Educación STEM; innovación pedagógica; educación rural; aprendizaje basado en proyectos.

Plataforma Inteligente de Análisis Predictivo para la Gestión Académica y Apoyo Estudiantil en UNIESPINAL

Elena Janeth Santa Torres¹
esanta@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7347-0378>
Institución Universitaria UNIESPINAL

Jorge Leonardo Castro Arana²
JCASTRO60@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4863-8217>
Institución Universitaria UNIESPINAL

Juan David Diaz Valencia³
jdiaz73@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-1381-7226>
Institución Universitaria UNIESPINAL

Víctor Alexis Aragón⁴
varagon88@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0009-0005-3269-7345>
Institución Universitaria UNIESPINAL

RESUMEN DE LA PONENCIA

surge como respuesta a los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior para anticipar y gestionar los factores asociados al bajo rendimiento académico y la deserción estudiantil. En el caso del Instituto Tolimense de Formación Técnica Profesional (ITFIP), estas problemáticas se relacionan principalmente con la fragmentación de la información institucional, la ausencia de herramientas analíticas capaces de interpretar grandes volúmenes de datos académicos y las limitaciones para realizar un seguimiento oportuno y personalizado de los estudiantes en situación de riesgo. En consecuencia, las decisiones académicas suelen basarse en información retrospectiva, lo que reduce la efectividad de las estrategias institucionales orientadas a la permanencia estudiantil. Ante este panorama, el proyecto propone el diseño e implementación de una plataforma inteligente basada en analítica educativa y modelos de inteligencia artificial que permita transformar los datos institucionales en conocimiento predictivo para apoyar la toma de decisiones académicas. La propuesta se sustenta en enfoques de aprendizaje automático que facilitan la identificación de patrones complejos en el comportamiento estudiantil y permiten estimar probabilidades

de deserción o bajo desempeño. A partir de modelos como la regresión logística, los árboles de decisión y otros algoritmos de aprendizaje automático, se busca generar sistemas de alerta temprana que orienten estrategias de acompañamiento académico oportunas. Metodológicamente, el estudio adopta un enfoque cuantitativo con diseño no experimental y alcance descriptivo-predictivo. El proceso investigativo incluye el análisis de bases de datos institucionales, el desarrollo de modelos predictivos, la construcción de una plataforma tecnológica con paneles interactivos y la implementación de un piloto institucional. Se espera que esta iniciativa fortalezca la gestión académica basada en datos, mejore los indicadores de permanencia estudiantil y promueva una cultura institucional orientada a la innovación y la transformación digital en la educación superior.

Palabras Claves: Analítica educativa; inteligencia artificial; predicción de deserción estudiantil; toma de decisiones académicas.

Educación STEM como estrategia de innovación pedagógica en contextos rurales: impacto en niños y niñas de El Espinal, Tolima

Alvaro José Feria Rodríguez¹
aferia08@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0009-0006-0058-444X>
Institución Universitaria UNIESPINAL

Angello Joel Feria cortes²
aferia50@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0009-0003-3781-9714>
Institución Universitaria UNIESPINAL

Angela Yusely Preciado Barreto³
apreciado@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7601-3524>
Institución Universitaria UNIESPINAL

Luis Antonio Herrán Cardoso⁴
lherran@itfip.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-0220-327X>
Institución Universitaria UNIESPINAL

RESUMEN DE LA PONENCIA

El presente estudio analiza la implementación de la educación STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) como estrategia de innovación pedagógica en contextos rurales del municipio de El Espinal, Tolima. El objetivo de la investigación es evaluar el impacto de proyectos STEM en el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y de pensamiento crítico en niños y niñas de instituciones educativas rurales, así como su influencia en el entorno escolar y comunitario. La metodología corresponde a un enfoque mixto con diseño descriptivo–aplicado. Se implementarán actividades y proyectos STEM basados en aprendizaje activo, resolución de problemas y uso de herramientas tecnológicas educativas. La población estará conformada por estudiantes de educación básica primaria de instituciones rurales del municipio. Para la recolección de datos se utilizarán instrumentos como encuestas, observación en aula, diarios de campo y evaluación de productos desarrollados por los estudiantes durante las actividades. Se espera que la implementación de proyectos STEM contribuya al fortalecimiento de habilidades de pensamiento científico, creatividad, trabajo colaborativo y apropiación de la tecnología en los estudiantes. Asimismo, se proyecta evidenciar un impacto positivo en la motivación hacia el aprendizaje y en la participación de la comunidad educativa en procesos de innovación pedagógica. Los resultados de esta investigación aportarán evidencias sobre el potencial de la educación STEM como herramienta para mejorar la calidad educativa en contextos rurales y promover el desarrollo de competencias necesarias para enfrentar los retos tecnológicos y sociales contemporáneos.

Palabras Claves: Educación STEM; innovación pedagógica; educación rural; aprendizaje basado en proyectos.

Testing the Interface hypothesis: The L2 acquisition of locative inversion at the syntax-discourse interface.

Azel Lorenzo Velásquez

Magíster en TESOL

Correo: azellorenzo21@gmail.com azel.lorenzo@up.ac.pa

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4768-7999>

RESUMEN

El propósito fundamental de todo hablante bilingüe es poder expresarse en segunda lengua con el mismo grado de naturalidad que lo hace en su lengua materna. Sin embargo, esta automaticidad se ve constantemente comprometida por ineficiencias en el procesamiento producidas por el bilingüismo. En la última década, La Hipótesis de la Interfaz (HI) y la interfaz sintaxis-discurso han recibido considerable atención en la literatura sobre interfaces lingüísticas. Según la HI, las interfaces externas son más exigentes en la adquisición de una segunda lengua que las internas. Sin embargo, muchos trabajos empíricos han mostrado resultados considerablemente divididos sobre si las interfaces externas son necesariamente más problemáticas en las últimas etapas de la adquisición de una segunda lengua. Este estudio investiga la adquisición de la inversión locativa en segunda lengua, por definición, una estructura con interfaz externa que contiene propiedades de sintaxis-discurso. El objetivo es probar si la inversión locativa es necesariamente problemática para hablantes avanzados de inglés en segunda lengua, como sugiere la HI. Por ello, se realizó un estudio cuantitativo cuasiexperimental con 25 hablantes panameños con nivel avanzado de inglés y 25 hablantes nativos del idioma inglés. Ambos grupos desarrollaron la misma tarea de juicio de gramaticalidad sobre la inversión locativa. Los resultados mostraron que los hablantes panameños avanzados en inglés no presentan el mismo rendimiento en el juicio de gramaticalidad de la inversión locativa que los hablantes nativos del idioma inglés, siendo los primeros menos eficientes que los segundos. Los resultados respaldan la Hipótesis de la Interfaz. Los hallazgos presentan importantes implicaciones pedagógicas. Una comprensión más profunda en lo referente a la adquisición de las interfaces externas puede potencialmente transformar las actuales prácticas de enseñanza.

Palabras clave: Interfaces lingüísticas, interfaz externa, inversión locativa, interfaz sintaxis-discurso, adquisición de una segunda lengua.

ABSTRACT

The ultimate goal of any bilingual speaker is to communicate in the second language (L2) as implicitly as in the first language (L1). However, in the mind of an L2 speaker, this automaticity is constantly challenged by processing inefficiencies associated with bilingualism. In the last decade, the Interface Hypothesis (IH) and the syntax-discourse interface have received considerable attention in the literature on linguistic interfaces. According to the IH, linguistic phenomena associated with external interfaces are more taxing for second language acquisition than internal interfaces. However, empirical work has yielded mixed results on whether external interfaces are necessarily taxing at the final stages of L2 acquisition. This study investigates the L2 acquisition of locative inversion, by definition, an external interface that contains syntax-discourse properties. This research seeks to test whether locative inversion poses inherent difficulties for advanced second-language speakers. To evaluate this issue, a

quantitative, quasi-experimental study was conducted with 25 Panamanian L2 advanced English speakers in an experimental group and 25 Native English speakers in a control group. The task for both groups was an offline grammaticality judgment task to measure explicit knowledge of locative inversion. Results showed that advanced L2 English speakers do not perform as well on grammaticality judgments of locative inversion as L1 English speakers, with the former group being less efficient. Results support the Interface Hypothesis. Findings carry important pedagogical implications. A better understanding of L2 acquisition of the external interfaces can potentially contribute to transform current teaching practices.

Key Words: Linguistic interfaces, external interface, locative inversion, syntax-discourse interface, L2 acquisition.

Ethos, Pathos, and Logos in Bukele's L2 Discourse: A Corpus-Assisted Analysis of Linguistic Choices to enhance ESL Instruction

Ariel Anel Aguilar Ortega¹

ariel-a.aguilar-o@up.ac.pa

<https://orcid.org/0009-0000-9606-9552>

Universidad de Panamá, Ciudad de Panamá.

RESUMEN

This conference summary introduces a pilot study of President Bukele's rhetoric and the lexical choices dynamic to build ethos, pathos, and logos in discourse delivered at the 2024 Conservative Political Action Conference (CPAC). *The study employs Corpus-Assisted Discourse (CAD) to inform linguists and other specialists of the pedagogical relevance of second-language political discourse dynamics for enhancing ESL oral skills in university students.* This study considers Aristotle's Theory, which introduces appeals in discourses to logic (logos), to credibility and authority (ethos), and to emotion (pathos). Additionally, the study aligns with Critical Discourse Analysis (CDA) within a CAD framework, employing a descriptive qualitative case study using Bukele's speech delivered at the 2024 CPAC. *This corpus study employs a stratified sampling method for YouTube discourse selection, the TurboScribe website for transcriptions, and the Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC-22) for Bukele's analysis of lexical word choices in combination with CDA.* The findings of this pilot study may suggest that Bukele's discourse integrates the three Aristotelian modes suggested in the Rhetorical Theory (RT). In this regard, the Rhetorical Analysis (RA) is also applicable for analyzing specific lexical word choices in Bukele's L2 discourse, demonstrating its potential for enhancing ESL instruction, such as students' oral and rhetorical skills in a University in Panama.

Keywords: political discourse, Corpus Assisted discourse, pathos, ethos, logos

“Gender-Neutral Language: A Systematic Review of Its Sociolinguistic Evolution in English and Spanish”

Lenguaje de género neutro: Una revisión sistemática de su evolución sociolingüística en inglés y español.

Yuliana Vásquez-González¹
Doctoranda en Lingüística de la Lengua Inglesa
Profesora Auxiliar, Universidad de Panamá, Panamá
yuliana.vasquez@up.edu.pa
Universidad de Panamá-Panamá
<https://orcid.org/0000-0003-4087-3765>

ABSTRACT

The use of gender-neutral language (GNL) has been a topic of debate with higher prominence in the last decade. It has been observed a growing interest in scientific research in this area after a period of inactivity. This presentation explores gender-neutral language evolution in English and Spanish. It has as objective to develop a systematic review to synthesize relevant literature examining GNL evolution in English and Spanish and its cultural perceptions. The presentation highlights all significant contributions to understand GNL nature in both English and Spanish languages. It also reviews the differing institutional positions regarding to its acceptance or resistance. In addition, the presentation shows the reasons of the increasing promotion of GNL in the search for a more inclusive academic and social discourse, and its challenges. The main findings underscore that the evolution of GNL in English is linked to social movements, focusing on the use of the epicene noun “they.” In Spanish, this process is more recent, facing structural challenges due to its complex grammatical system and marked institutional resistance from the Royal Spanish Academy (RAE), which considers the use of neologisms such as the suffixes “@,” “x,” and the non-binary morpheme “e” illegitimate. There was a period of inactivity in scientific research on GNL Between 2013 and 2020; however, in 2024 and 2025, there was a significant increase. The presentation also underlines the importance of understanding this global conversation of GNL revising it in terms of the linguistics systems but also considering how to manage this topic in other unique cultural contexts where the population holds local conservative foundations such as those identifying with strong Christian values.

Keywords: Gender-neutral language, attitudes, epicene pronoun, sociolinguistic evolution

RESUMEN

El uso del lenguaje de género neutro (GNL) ha sido un tema de debate con mayor relevancia en la última década. Tras un período de inactividad, se ha observado un creciente interés en la investigación científica en este campo. Esta presentación explora la evolución del lenguaje de género neutro en inglés y español. Se tiene como objetivo desarrollar una revisión sistemática mixta para sintetizar la literatura relevante que examina la evolución del lenguaje de género neutro en inglés y español, así como sus percepciones culturales. La presentación destaca las contribuciones significativas para comprender la naturaleza de la GNL, tanto en inglés como en español. También analiza

las diferentes posturas institucionales respecto a su aceptación o resistencia. Además, muestra las razones sobre la creciente promoción del lenguaje de género neutro en la búsqueda de un discurso académico y social más inclusivo, así como sus desafíos. Los principales hallazgos subrayan que la evolución del GNL en inglés está ligada a movimientos sociales, centrándose en el uso del epíceno “they”. En español, este proceso es más reciente, enfrentando desafíos estructurales debido a su sistema gramatical complejo y la marcada resistencia institucional por la Real Academia Española (RAE) que considera ilegítimos el uso de los neologismos como los sufijos “@”, “x” y el morfema no binario “e”. Entre los años 2013 y 2020 se registró un periodo de inactividad en investigaciones científicas sobre GNL; sin embargo, en 2024 y 2025 hubo un aumento significativo. La presentación también subraya la importancia de comprender esta conversación global del lenguaje de género neutro revisándola en términos de los sistemas lingüísticos, sino también considerar como manejar este tema en otros contextos culturales únicos donde la población tiene bases conservadoras locales, como aquellas que se identifican con fuertes valores cristianos.

Palabras clave: Lenguaje de género neutro, actitudes, pronombre epiceno, evolución sociolingüística.

The Knowledge Landscape of NNESTs' Register Pedagogy: Evidence from Scopus-Indexed Bibliometric Mapping

Plácida Victoria¹

Doctoranda en Lingüística Inglesa

Maestría en Inglés

Maestría en Currículum

Profesor Tiempo Completo Universidad de Panamá, Panamá

Correo: placida.victoria@up.ac.pa

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7897-2131>

RESUMEN

En la enseñanza del inglés, dominar los registros formales e informales es esencial para la competencia comunicativa. Sin embargo, la pedagogía de los profesores no nativos del inglés en su formación es un estudio complejo. A medida que el campo avanza hacia prácticas más inclusivas y transformadoras, comprender la evolución de la investigación sobre sus percepciones y prácticas resulta muy necesario para la formación docente moderna. El objetivo del estudio es indagar y analizar las tendencias de investigación globales, las estructuras conceptuales y la evolución intelectual de la pedagogía del registro de los profesores de inglés no nativos mediante un mapeo bibliométrico integral de la literatura indexada en Scopus desde 2015 hasta principios de 2026. Se realizó un análisis bibliométrico con las herramientas de mapeo científico VOSviewer para analizar la co-ocurrencia de palabras y mapeo de la evolución temática. Este enfoque muestra una perspectiva de cómo se ha desarrollado el debate sobre la instrucción de registros en la última década, identificando autores, revistas y grupos geográficos clave. Los hallazgos destacan un cambio notable desde un modelo de déficit lingüístico hacia empoderamiento pedagógico. El mapeo identifica tres grupos principales: 1. La intersección de la identidad docente y la competencia sociolingüística; 2. Los entornos digitales como catalizadores de la enseñanza informal de registros; y 3. El papel emergente de los NNEST como mediadores de registros culturales auténticos. Este conocimiento señala la necesidad de un cambio transformador en los currículos de la enseñanza del inglés. Al comprender las fortalezas particulares de los profesores no nativos del inglés en la enseñanza de los matices del registro, este estudio recomienda alejarse del enfoque de hablantes nativos hacia una pedagogía más equitativa. Este mapeo funciona como una hoja de ruta estratégica para que los investigadores en Iberoamérica guíen futuras investigaciones sobre justicia sociolingüística y autonomía docente.

Palabras Claves: Profesores no nativos del inglés, Pedagogía de Registro, Mapeo Bibliométrico, Scopus, enseñanza del inglés, Pensamiento Transformacional.

ABSTRACT

In English Language Teaching (ELT), mastering formal and informal registers is essential for communicative competence. However, the pedagogical role of Non-Native English Speaking Teachers (NNESTs) in teaching them remains a complex area of study. As the field moves toward more inclusive and transformative practices, understanding the evolution of research on NNESTs' perceptions and practices is necessary for modern teacher education. This study aims to examine and analyze global research trends, conceptual structures, and the intellectual evolution of NNESTs' register pedagogy through a comprehensive bibliometric mapping of literature indexed

in Scopus from 2015 to early 2026. A bibliometric analysis was conducted using the VOSviewer science-mapping tools to perform co-word analysis and thematic evolution mapping. This approach presents a view of how the discussion around register instruction has conducted within the last decade, identifying key authors, journals, and geographic clusters.

Findings show a significant shift from a linguistic deficit model toward pedagogical empowerment. The mapping identifies three core clusters. 1. The intersection of teacher identity and sociolinguistic competence, 2. Digital environments as catalysts for informal register instruction, and 3. the emerging role of NNESTs as mediators of authentic cultural registers. This knowledge landscape emphasizes the need for a transformational shift in ELT curricula. By understanding the particular strengths of NNESTs in teaching register nuances, this study recommends moving away from native-speakerism toward a more equitable pedagogy. This mapping works as a strategic roadmap for researchers in Ibero-America to guide future investigations in sociolinguistic justice and teacher autonomy.

Keywords: NNESTs, Register Pedagogy, Bibliometric Mapping, Scopus, ELT, Transformational Thinking.

Lexical Ambiguity: Interpretation of Neologisms, Metaphors, and Polysemous Words by EFL Students

Ambigüedades Léxicas: Interpretación de Neologismos, Metaforizaciones, y Palabras Polisémicas por Estudiantes de EFL

Layda Querubín Núñez Bonilla¹

PhD Candidate in English Linguistics

layda.nunez@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0003-1726-470X>

Universidad de Panamá, CRU de Veraguas, Panamá.

ABSTRACT

Different studies have examined how EFL students use and interpret multiple-word meanings; some have centered their attention on the interpretation of lexical ambiguities like metaphors, neologisms, and polysemous words. Based on that, this presentation explores how Panamanian and Spanish university students interpret lexical ambiguities, specifically metaphors, neologisms, and polysemous words, through their receptive and productive skills. Moreover, this presentation aims to answer questions about the influences of social variables like gender, nationality, and age in the interpretations of the ambiguity cases between both populations. The methodology involves an exploratory quantitative study that uses a survey as a pilot test to collect data. This instrument was divided into three sections, which include sentences with metaphors, neologisms, and polysemous words separately, and each section included 12 sentences to interpret. The IBM SPSS Statistics software was used to get results, which showed that metaphors were appropriately interpreted, then neologisms, but polysemous words were difficult to interpret. Additionally, the social variables mentioned above play an important role in the interpretation of these types of ambiguity because the results showed significant differences between the two population groups. This presentation significantly contributes to the semantic and sociolinguistic fields, as it helps to comprehend how EFL students interpret these ambiguity types.

Keywords: lexical ambiguity, neologism, nationality, metaphor, polysemy

RESUMEN

A diferencia de estudios que han examinado cómo los estudiantes del idioma inglés utilizan e interpretan palabras con múltiples significados, pocos se han centrado en la interpretación de unidades léxicas que presentan metáforas, neologismos y polisemias, como parte de dichas ambigüedades. Por ello, esta ponencia explora cómo estudiantes universitarios de la carrera de inglés de dos países, Panamá y España, interpretan las ambigüedades léxicas, específicamente metáforas, neologismos y polisemia, mediante las habilidades receptivas y productivas. Además, esta ponencia tiene como objetivo responder si variables sociales como el género, la nacionalidad y la edad influyen en la interpretación de ambas poblaciones. La metodología empleada se basó en un estudio exploratorio cuantitativo, en el que se utilizó un cuestionario como instrumento piloto. Esta fue dividida en tres partes, cada una con oraciones que incluían metáforas, neologismos y palabras polisémicas; cada una contenía 12 enunciados para interpretar. Se utilizó el software IBM SPSS Statistics para obtener los resultados, los cuales mostraron que los elementos metafóricos se interpretaron con mayor éxito; en cambio, los neologismos y las palabras polisémicas presentaron un mayor índice de dificultad. Además, las variables sociales desempeñan un papel importante en la interpretación de estos tipos de ambigüedades léxicas, ya que los resultados evidenciaron diferencias entre ellas. Esta ponencia contribuye de manera significativa al campo de la semántica y la sociolingüística, ya que ayuda a comprender cómo los aprendices de una segunda lengua pueden interpretar estos tipos de ambigüedades léxicas.

Palabras clave: ambigüedad léxica, neologismos, metáforas, polisemia, nacionalidad

Voicing Patterns in English /s/ and /z/: An Acoustic Study of Mexican Spanish Learners

Aracelis González Johnson¹

Doctoranda en Lingüística de la Lengua Inglesa

Profesora Agregada Universidad de Panamá, Panamá

Correo: aracelis.gonzalezj@up.ac.pa

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8256-1236>

RESUMEN

Este estudio examina la realización acústica y la precisión segmental de las fricativas alveolares inglesas /s/ y /z/ en el habla de aprendices de inglés cuya lengua materna es el español mexicano, provenientes de regiones dialectales donde /s/ se conserva sistemáticamente en todas las posiciones de palabra. Centrarse en una variedad del español que conserva /s/ proporciona un punto de referencia estable de la lengua materna para investigar la producción de fricativas en L2 sin la interferencia de procesos de aspiración o elisión. Los datos de habla se obtuvieron del Speech Accent Archive y consisten en producciones naturales insertas en un pasaje de elicitación estandarizado. Se segmentaron manualmente y analizaron en Praat un total de 240 tokens producidos por 15 hablantes adultos. Se midieron cuatro parámetros acústicos: centro de gravedad espectral (CoG), intensidad, proporción de ausencia de sonorización y duración. Además, las producciones fueron codificadas según su precisión y tipos específicos de error, con el fin de captar tanto la variación fonética gradual como las desviaciones categóricas. Los análisis descriptivos, complementados con estadística no paramétrica de carácter exploratorio, revelan asimetrías sistemáticas entre ambas fricativas. Las producciones de /s/ fueron generalmente estables y se aproximaron a patrones propios de hablantes nativos, mientras que /z/ mostró con frecuencia ensordecimiento parcial o completo, especialmente en posición final de palabra. Los resultados sugieren que mantener la sonorización sostenida constituye la principal dificultad en la adquisición de /z/ en inglés. En conjunto, los hallazgos destacan la importancia de las medidas acústicas graduales para comprender el desarrollo segmental en segunda lengua y subrayan el papel de las propiedades dialectales de la L1 en la configuración de los resultados fonéticos en L2.

Palabras Clave: Fonética de la segunda lengua; fonética acústica; contrastes de sonorización; fonología de la interlengua.

ABSTRACT

This study examines the acoustic realization and segmental accuracy of the English alveolar fricatives /s/ and /z/ in the speech of Mexican Spanish-speaking learners of English from dialectal regions where /s/ is consistently retained in all word positions. Focusing on an /s/-conserving variety of Spanish provides a stable first-language reference point for investigating L2 fricative production without interference from aspiration or deletion processes. Speech data were obtained from the Speech Accent Archive and consisted of naturally produced tokens embedded in a standardized elicitation passage. A total of 240 tokens from 15 adult speakers were manually segmented and analyzed using Praat. Four acoustic parameters were measured: spectral center of gravity (CoG), intensity, unvoicing fraction, and duration. In addition,

productions were coded for accuracy and specific error types in order to capture both gradient phonetic variation and categorical deviations. Descriptive analyses, complemented by exploratory nonparametric statistics, reveal systematic asymmetries between the two fricatives. Productions of /s/ were generally stable and approximated target-like patterns, whereas /z/ frequently showed partial devoicing or complete devoicing, especially in word-final position. The results suggest that maintaining sustained voicing represents the central difficulty in the acquisition of English /z/. Overall, the findings underscore the importance of gradient acoustic measures for understanding second-language segmental development and highlight the role of dialect-specific L1 properties in shaping L2 phonetic outcomes.

Keywords: Second language phonetics; acoustic phonetics; voicing contrasts; interlanguage phonology.

Estudio de viabilidad financiera para la creación de una guardería canina en la veterinaria el galpón en el Espinal Tolima

Molina Villanueva Lizeth Tatiana¹

Institución Universitaria UNIESPINAL

Grupo de Investigación Sicofas – Semillero de Investigación SEINFAC

lmolina33@itfip.edu.co

Elizabeth Palma Cardoso²

Institución Universitaria UNIESPINAL

Grupo de Investigación Sicofas – Semillero de Investigación SEINFAC

epalma@itfip.edu.co

Robert Alexander Guzmán³

Institución Universitaria UNIESPINAL

Grupo de Investigación Sicofas – Semillero de Investigación COMCI

roguzman@itfip.edu.co

Carmen Guzmán Torres⁴

Institución Universitaria UNIESPINAL

Grupo de Investigación Desarrollo Empresarial del Alto Valle del Magdalena

cguzman008@itfip.edu.co

RESUMEN

En los últimos años, ha crecido considerablemente la demanda de servicios orientados a las mascotas, debido a que muchas personas consideran a sus animales como miembros de la familia, lo que ha generado un auge en la industria de productos y servicios para el bienestar de estos. En la última década el mercado de mascotas ha experimentado un crecimiento sin precedentes en Colombia, de acuerdo con Euromonitor internacional (2023) el consumo de producto y servicios para mascotas, en Colombia aumento un 23% en (2022) alcanzando los 1,2 billones de pesos. Seis de cada diez familias tienen un perro como mascota según el estudio realizado por Fenalco en el 2011. Es común la tenencia de perros, que ayudan positivamente en aspectos psicológicos, fisiológicos y terapéutico psicosocial, la posesión de mascotas trae una serie de responsabilidades, desde el cubrimiento de las necesidades básicas de las mascotas, el velar por su condición y salud. En el municipio del Espinal Tolima se hace muy frecuente la presencia de mascotas, que se convierten en parte importante de la familia y más aún para los amantes de animales, destinándose un monto considerable del presupuesto familiar a su cuidado y alimentación. El presente proyecto tiene como objetivo realizar un Estudio de viabilidad financiera para la creación de una guardería canina, un servicio especializado en el cuidado temporal de mascotas mientras sus dueños se encuentran ausentes, como unidad de ingresos para la veterinaria el Galpón ubicada en El Espinal. Mediante una metodología de estudio de caso y análisis de recursos financieros necesarios se identificará la necesidad que existe de la prestación de los servicios y los requerimientos físicos y técnicos que requiere la unidad de negocio para implementar este servicio. En este contexto el proyecto se enfoca en analizar diversos factores claves para determinar la factibilidad de la guardería canina desde el punto de vista económico, como el análisis de costos, proyección de ingresos, rentabilidad esperada, y estudio de mercado, se busca también identificar los riesgos, oportunidades y recursos necesarios

para que el proyecto pueda ser rentable y sostenible a largo plazo. No solo abordara los aspectos económicos, sino también los aspectos operativos y estratégicos que puedan influir en el éxito de la guardería canina, entre estos factores se incluye la ubicación óptima para el establecimiento, el tamaño del mercado, la competencia local y la capacidad de ofrecer servicios adicionales, como: entrenamiento, peluquería o paseos personalizados, que podrían incrementar el valor percibido por los clientes y generar ingresos adicionales.

Palabras clave: Viabilidad Financiera, Plan de Negocio, Marketing, Mascotas.

Referencias bibliográficas:

Acevedo, A. (2015). Factibilidad Para la Creación de una Unidad de Negocio de

“Guardería Canina Campestre” en la Calera, Cundinamarca.

https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1107&context=medicina_veterinaria

Córdoba, M. (2006). Formulación y Evaluación de Proyectos. Bogotá: ECOE Ediciones.

Manual de soporte conceptual para el uso de la metodología general para la formulación y evaluación de proyectos. Dirección de inversiones y finanzas públicas.

Recuperado de

<https://www.sgr.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=sGf0xqep7Og%3D&tabid=186&mid=941>

Fischer de la Vega, L., & Navarro Vega, A. E. (1996). Introducción a la investigación de mercados (3a. Ed.). México: Mc Graw Hill.

Garete, R. (2008). Teoría organizacional – diseño y cambio en las organizaciones.

Jones Pearson. Gray, C. F., & Larson, E. W. (2009). Administración de proyectos. Editorial McGraw-Hill.

Min Salud. (2012). Lineamientos para la inspección, vigilancia y control de establecimientos veterinarios y afines. Convenio cooperación técnica No. 485/10.

Ministerio de Salud y Protección social – MSPS. Organización Panamericana de la Salud OPS/OMS. 20-22/ 37-48.

Análisis de la formación posgradual en el contador público del Espinal Tolima

Vanessa Yulieth Campos Carvajal¹
Institución Universitaria UNIESPINAL
Grupo de Investigación Sicofas – Semillero de Investigación COMCI
vcampos00@itfip.edu.co

Robert Alexander Guzmán²
Institución Universitaria UNIESPINAL
Grupo de Investigación Sicofas – Semillero de Investigación COMCI
roguzman@itfip.edu.co

Elizabeth Palma Cardoso³
Institución Universitaria UNIESPINAL
Grupo de Investigación Desarrollo Empresarial del Alto Valle del Magdalena
epalma@itfip.edu.co

Angie Vanessa Sandoval Palma⁴
Institución Universitaria UNIESPINAL
Grupo de Investigación Desarrollo Empresarial del Alto Valle del Magdalena
Asandoval54@itfip.edu.co

RESUMEN

La contaduría pública es una profesión que ha adquirido un papel importante en el desarrollo económico y social de los países, dada su responsabilidad en la transparencia financiera y la administración eficiente de los recursos económicos de las organizaciones. En este contexto, la formación y actualización permanente de los contadores públicos son fundamentales para enfrentar los desafíos que presenta un entorno cada vez más complejo y globalizado. Los avances en las tecnologías de la información, las normativas internacionales y la creciente demanda de ética y responsabilidad en el ejercicio de la contaduría requieren que los profesionales en este campo estén en constante evolución. El municipio de El Espinal, en el departamento del Tolima, no es ajeno a esta realidad. La educación posgradual se ha convertido en una herramienta clave para mejorar las competencias de los contadores públicos y garantizar que puedan responder de manera efectiva a los cambios del entorno. La formación en programas de especialización, maestría e incluso doctorado en contaduría ofrece a los profesionales no solo una actualización en cuanto a conocimientos técnicos, sino también una visión más amplia y crítica de su papel dentro de las organizaciones y la sociedad. En este sentido, los estudios posgraduales permiten al contador público profundizar en áreas como la auditoría, la revisoría fiscal, la gerencia financiera, la tributación, entre otras, lo que les habilita para asumir roles más estratégicos y de mayor responsabilidad dentro de las empresas y entidades gubernamentales.

Este análisis se plantea como un aporte para conocer la realidad educativa y profesional de los contadores públicos en El Espinal, Tolima, y establecer si existen suficientes oportunidades de formación a nivel de posgrado que respondan a las demandas del entorno actual. Así mismo, se busca identificar las barreras que podrían estar limitando el acceso a este tipo de formación, ya sea por factores económicos, geográficos o de oferta educativa. Entender estos aspectos es fundamental para proponer

estrategias que permitan fortalecer la formación de los contadores públicos en la región y, por ende, contribuir al desarrollo económico y social de El Espinal y sus alrededores. A partir de la metodología de tipo cuantitativa con la aplicación de una encuesta y una población según la Junta Central de Contadores de profesionales existente en el espinal de 679 profesionales, esta investigación pretende, a través de un análisis detallado, ofrecer una visión integral de la situación actual de la formación posgradual en esta disciplina, con el fin de identificar las fortalezas, debilidades y necesidades en su desarrollo profesional y plantear propuestas para mejorar el acceso y la calidad de los programas de formación avanzada.

Palabras clave: Formación Posgradual, Contaduría Pública, Competencias Laborales, Campo de Acción Laboral.

Referencias bibliográficas:

- Collante-Caiafa, C. E. y Caballero-Urieles G. J. (2022). Análisis de la formación posgradual en la disciplina contable a partir de la aceptación de las NIIF en un departamento colombiano, 2009-2018 · Cuadernos de Contabilidad, vol. 23, 2022. Pontificia Universidad Javeriana.
DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc23.afpd>
- Quiroga, F. S. (2022). Desarrollo profesional continuo es el desafío de los contadores públicos y su tabla de salvación. Actualícese. https://actualicese.com/desarrollo-profesional-continuo-es-el-desafio-de-los-contadores-publicos-y-su-tabla-de-salvacion/?srsId=AfmBOooRNxquDWJspzatA_-uP9CsxRUO73WKhkC92QfvfnROxGCu9U6p
- Chávez, L. (2018). NIIF y tributación: desafíos y oportunidades para las administraciones tributarias. *Revista internacional Legis de contabilidad y auditoría*, 74. http://legal.legis.com.co/document/Index?obra=rcontador&document=rcontador_cd7971ed48564d2282e3965ce29b2b15
- Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*, 6ª ed. McGraw-Hill.
- Gómez, C., Aristizabal, C., & Fuentes, D. (2017). Importancia de la Información Financiera para el ejercicio de la Gerencia. *Desarrollo Gerencial*, 9(2), 88-101. <https://doi.org/10.17081/dege.9.2.2977>
- Hurtado de Barrera J. (2012). *Metodología de la investigación guía para la comprensión holística de la ciencia*, 4ª ed., Quirón ediciones.

- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2011). Observatorio Laboral para la Educación, SNIES. <http://bi.mineduacion.gov.co:8380/eportal/web/men-observatorio-laboral/tasa-de-cotizacion-por-programas>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (s.f). Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES). Ministerio de Educación Nacional. <https://hecaa.mineduacion.gov.co/consultaspúblicas/programas>
- Moreno-Brid, J. C., & Ruiz-Nápoles, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. CEPAL-ONU. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4884/S2009334_es.pdf?sequence=1

Delito sexual con menor de catorce años: una revisión neurocientífica y jurídica

Santiago Restrepo Garizabal¹

<https://orcid.org/0000-0003-2677-6870>

Resumen:

El delito sexual contra menores de catorce años constituye una de las más graves vulneraciones a la dignidad humana y a la autonomía progresiva de la infancia. La legislación colombiana, en consonancia con estándares internacionales, establece una protección reforzada que parte de la imposibilidad de un consentimiento válido en estas edades. Sin embargo, limitarse a la norma penal resulta insuficiente: comprender las raíces de este fenómeno exige un diálogo interdisciplinario con la neurociencia.

La investigación neurocientífica ha demostrado que los circuitos cerebrales vinculados al control de impulsos particularmente la corteza prefrontal— desempeñan un papel esencial en la inhibición de conductas que transgreden normas sociales. Cuando estos sistemas presentan disfunciones, o cuando factores externos como el consumo de sustancias y experiencias traumáticas alteran la regulación emocional, emergen patrones de comportamiento abusivo. Este hallazgo no pretende justificar la conducta, sino iluminar las condiciones que la hacen posible y orientar estrategias de prevención y rehabilitación.

Desde la perspectiva jurídico-crítica, reconocer la dimensión neurobiológica del delito obliga a repensar las políticas de prevención y sanción. La pena, aunque necesaria, no puede ser el único instrumento: se requieren programas de intervención que integren la neurorehabilitación, la educación afectiva y la reconstrucción de vínculos sociales. La justicia, en este sentido, debe ser restaurativa y protectora, sin perder de vista la centralidad de la víctima.

En conclusión, el delito sexual con menores de catorce años es un fenómeno complejo que se sitúa en la intersección entre derecho y neurociencia. Solo desde una mirada interdisciplinaria podremos avanzar hacia respuestas más humanas y eficaces, que protejan a los menores, sancionen a los agresores y, al mismo tiempo, prevengan la reincidencia.

Referencias bibliográficas:

Anderson, N. E., & Kiehl, K. A. (2012). The psychopath magnetized: insights from brain imaging. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(1), 52–60.

- Baquero-Jiménez, K. A., Ríos-Cruz, S. G., & Avendaño-Prieto, B. L. (2023). Características neurocognitivas de abusadores sexuales infantiles: una revisión de alcance. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 19(1). (doi.org in Bing)
- Blair, R. J. R. (2010). Neurocognitive models of aggression, antisocial personality, and psychopathy. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 81(8), 958–965.
- Cáceres Tovar, V. M. (2018). *Fundamentación Teórica de una Política Criminal Constitucional para los Delitos Sexuales con Menores de 14 Años en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Camacho Cruz, J. K. (2016). *La prueba de referencia en delitos sexuales en menor de catorce años. Ensayo argumentativo*, Universidad Militar Nueva Granada.

Universidades del Futuro: Diseñar el Aprendizaje con Inteligencia Artificial, Neuroeducación y Pensamiento Transformacional

Dr. Iván Darío Moreno

Resumen:

En un contexto de acelerada transformación tecnológica y social, las universidades enfrentan el desafío de redefinir su rol formativo en un entorno donde la inteligencia artificial (IA) ha democratizado el acceso al conocimiento, cuestionando los modelos tradicionales de enseñanza centrados en la transmisión de contenidos. Esta ponencia propone un marco integrador para el diseño del aprendizaje en la educación superior, articulando tres ejes fundamentales: la inteligencia artificial como herramienta de personalización y apoyo pedagógico, la neuroeducación como fundamento científico para diseñar experiencias alineadas con el funcionamiento del cerebro que aprende, y el pensamiento transformacional como enfoque orientado al desarrollo integral del ser humano y su impacto social. Desde una perspectiva de diseño instruccional, se argumenta que la crisis actual de la universidad no es epistemológica, sino metodológica y experiencial, y que el verdadero valor diferencial de la educación superior reside en su capacidad para generar aprendizaje significativo, transferencia de conocimientos y transformación personal. La ponencia presenta principios clave para el rediseño de currículos, evaluación auténtica, tutoría híbrida (docente-IA-comunidad), neurodiseño de experiencias de aprendizaje y la integración de la ética, el bienestar y la salud mental como elementos estructurales del sistema educativo. A partir de la experiencia en educación superior online y contextos multiculturales, se reflexiona sobre cómo las universidades del futuro pueden utilizar la IA no para deshumanizar el aprendizaje, sino para potenciarlo, promoviendo una educación más personalizada, consciente y orientada al propósito. Se concluye que la convergencia entre tecnología, neurociencia y pensamiento transformacional constituye una oportunidad histórica para construir universidades más humanas, relevantes y socialmente comprometidas.

Palabras clave: educación superior, inteligencia artificial, neuroeducación, diseño instruccional, pensamiento transformacional.

Alimentos, planeta y propósito: una mirada a la sostenibilidad

Mariana Rockenbach de Ávila¹

Doctora en Zootecnia, Brasil

Profesora Universidade Federal do Pampa, Brasil

Correo: marianaavila@unipampa.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6278-7513>

Janaína Wohlenberg²

Doctora en Tecnología Ambiental, Brasil

Profesora Universidade Federal do Pampa, Brasil

Correo: janainawohlenberg@unipampa.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6888-9825>

RESUMEN

El crecimiento de la población mundial y las demandas de la agenda global plantean desafíos sin precedentes para la producción de alimentos. Se proyecta que la población global superará los diez mil millones de personas hacia 2050, lo que exige aumentar la producción alimentaria sin sobrepasar los límites ecológicos del planeta. En este escenario, la agricultura ocupa una posición central, tanto por su papel en la seguridad alimentaria como por su influencia sobre los ciclos biogeoquímicos, la biodiversidad y las emisiones de gases de efecto invernadero. Este trabajo examina la relación entre alimentos, planeta y propósito desde la perspectiva de la sostenibilidad de los sistemas alimentarios. El análisis muestra que la intensificación agrícola plantea importantes desafíos, pero también abre oportunidades asociadas con la innovación tecnológica, la biología del suelo, la biodiversidad funcional y el desarrollo de bioinsumos. Los resultados destacan el potencial de diversas estrategias para fortalecer la resiliencia de los agroecosistemas, entre ellas el manejo sostenible del suelo, el compostaje de residuos orgánicos y la incorporación de leguminosas en los sistemas productivos, lo que contribuye a reducir la dependencia de fertilizantes nitrogenados. Asimismo, se observa que compuestos naturales como los taninos pueden desempeñar un papel

relevante en la mitigación de emisiones, particularmente mediante la reducción de pérdidas de óxido nitroso (N₂O). En conjunto, los resultados subrayan la importancia de integrar conocimiento científico, innovación tecnológica y prácticas productivas sostenibles como base para la transformación de los sistemas alimentarios. Estos enfoques contribuyen a promover modelos productivos capaces de conciliar productividad agrícola, integridad ambiental y desarrollo socioeconómico.

Palabras Clave: sostenibilidad; sistemas alimentarios; agricultura sostenible; bioinsumos; salud del suelo.

ABSTRACT

Global population growth and the demands of the global agenda pose unprecedented challenges for food production systems. It is projected that the world population will exceed ten billion people by 2050, requiring a substantial increase in food production without exceeding the planet's ecological limits. In this context, agriculture plays a central role, both in ensuring food security and in influencing biogeochemical cycles, biodiversity and greenhouse gas emissions. This work examines the relationship between food, planet and purpose from the perspective of sustainable food systems. The analysis indicates that agricultural intensification presents significant challenges but also creates opportunities associated with technological innovation, soil biology, functional biodiversity and the development of bioinputs. The results highlight the potential of several strategies to enhance agroecosystem resilience, including sustainable soil management, composting of organic residues and the incorporation of legumes into production systems, which can reduce dependence on nitrogen fertilizers. In addition, natural compounds such as tannins may play an important role in mitigating emissions, particularly by reducing nitrous oxide (N₂O) losses.

Overall, the findings emphasize the importance of integrating scientific knowledge, technological innovation and sustainable production practices as a foundation for transforming food systems. Such approaches contribute to the development of production models capable of reconciling agricultural productivity, environmental integrity and socioeconomic development.

Keywords: sustainability; food systems; sustainable agriculture; bioinputs; soil health.



ISBN: 978-612-49944-6-3



9 786124 994463