CIÊNCIAS SOCIALMENTE APLICÁVEIS E HUMANIDADES:

SABERES, PRÁTICAS E HORIZONTES DE INVESTIGAÇÃO

JESÚS RIVAS GUTIÉRREZ
MARÍA DOLORES CARLOS SÁNCHEZ
(ORGANIZADORES)

VOL V

EDITORA ARTEMIS
2026

CIÊNCIAS SOCIALMENTE APLICÁVEIS E HUMANIDADES:

SABERES, PRÁTICAS E HORIZONTES DE INVESTIGAÇÃO

JESÚS RIVAS GUTIÉRREZ
MARÍA DOLORES CARLOS SÁNCHEZ
(ORGANIZADORES)

VOL V

EDITORA ARTEMIS
2026

2026 *by Editora Artemis*
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis

O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M.ª Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M.ª Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadores	Prof. Dr. Jesús Rivas Gutiérrez Profª Drª María Dolores Carlos Sánchez
Imagem da Capa	gropgrop/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.ª Dr.ª Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.ª Dr.ª Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.ª Dr.ª Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.ª Dr.ª Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuat*o, México
Prof.ª Dr.ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos

EDITORA ARTEMIS 2026

Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona,* Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis,* Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires,* Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnido da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires,* Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo,* México
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University,* Russia
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C569 Ciências socialmente aplicáveis e humanidades [livro eletrônico] : saberes, práticas e horizontes de investigação V / Organizadores Jesús Rivas Gutiérrez, María Dolores Carlos Sánchez. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Edição bilíngue
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-82858-06-2
DOI 10.37572/EdArt_290626062

1. Ciências sociais. 2. Humanidades. 3. Ciências humanas aplicadas. I. Rivas Gutiérrez, Jesús. II. Carlos Sánchez, María Dolores.

CDD 300

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

EDITORA ARTEMIS
2026

Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

Las ciencias socialmente aplicables y las humanidades ocupan un lugar central en la comprensión de los desafíos contemporáneos. En un escenario marcado por transformaciones jurídicas, tecnológicas, educativas, culturales, laborales, ambientales y subjetivas, pensar la vida social exige articular múltiples perspectivas de análisis, capaces de iluminar tanto las estructuras institucionales como las experiencias concretas de los sujetos y las comunidades.

El volumen ***Ciências Socialmente Aplicáveis e Humanidades: Saberes, Práticas e Horizontes de Investigação V*** reúne un conjunto plural de trabajos que expresan la amplitud de este campo de investigación. Las contribuciones aquí reunidas dialogan con problemas vinculados a la justicia, los derechos humanos, el constitucionalismo, la educación, la formación docente, la ética académica, la inteligencia artificial, el patrimonio, la cultura visual, el lenguaje, la migración, el liderazgo, el bienestar organizacional, el cuidado, la subjetividad, el ambiente , el deporte y el desempeño humano. Esta diversidad temática no constituye una dispersión, sino una muestra de la complejidad de los fenómenos sociales y humanos, que rara vez pueden ser comprendidos desde una única disciplina o perspectiva.

La organización de la obra fue pensada a partir de una lógica progresiva, estructurada en cinco ejes temáticos. El primer eje se orienta a los debates sobre justicia, derechos y constitucionalismo en sociedades plurales. En él se abordan cuestiones relacionadas con justicia distributiva, derechos fundamentales, inteligencia artificial aplicada al ámbito judicial y formas comunitarias de administración de justicia. Estos temas permiten reflexionar sobre las tensiones entre normatividad, equidad, acceso a derechos y reconocimiento de la diversidad jurídica y social.

El segundo eje se dedica a la educación, la ética académica y la innovación en la formación contemporánea. Los trabajos reunidos en esta sección evidencian que los procesos educativos no pueden desligarse de los debates éticos, tecnológicos, sociales e institucionales que atraviesan la formación de sujetos críticos. La educación aparece aquí como un espacio de transformación, pero también como un campo en constante renovación, donde convergen la inclusión, la enseñanza de las matemáticas, la formación y evaluación del profesorado, la integración de las tecnologías de la información y la inteligencia artificial en los procesos educativos, la escritura académica, las competencias socioemocionales, la innovación pedagógica, la corrupción en la educación superior y la responsabilidad institucional. En conjunto, estos estudios ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer una educación capaz de responder críticamente a los desafíos contemporáneos.

El tercer eje reúne estudios vinculados a cultura, lenguaje, patrimonio y simbolismos sociales. Esta sección permite observar cómo las sociedades producen, preservan y comunican significados a través de signos, lenguajes, imágenes, arquitecturas, objetos patrimoniales y dispositivos visuales. Los capítulos dedicados a la intervención y conservación del patrimonio arquitectónico dialogan con investigaciones

sobre comunicación simbólica, identidad visual e imaginarios nacionales, mostrando que el patrimonio cultural y los sistemas de representación constituyen dimensiones fundamentales para comprender la memoria colectiva, la construcción de identidades y la relación entre pasado y presente. Desde esta perspectiva, la cultura se presenta no solo como memoria o representación, sino también como una forma de organización simbólica de la experiencia social, política e histórica.

El cuarto eje aborda temas relacionados con desarrollo, trabajo, liderazgo y transformaciones organizacionales. En este bloque, las investigaciones permiten pensar las dinámicas económicas y laborales contemporáneas a partir de fenómenos como la migración internacional, la innovación, la felicidad laboral, el liderazgo consciente, la neurocomunicación y los entornos híbridos y remotos. Estos temas evidencian la necesidad de comprender las organizaciones no solo como estructuras productivas, sino también como espacios de subjetividad, bienestar, comunicación y construcción de vínculos.

Finalmente, el quinto eje se aproxima a las subjetividades, el cuidado, el ambiente, el deporte y el desempeño humano. Los trabajos aquí reunidos permiten reflexionar sobre la relación entre conducta, crisis ambiental, maternidad, neurodivergencia, bioética, feminismo, cuerpo, entrenamiento, rendimiento y prácticas deportivas. El eje incorpora, además, una reflexión sobre el fútbol como espacio de expresión de valores, derechos, comportamientos e intereses sociales, a partir de una experiencia académica centrada en el Fair Play, los Derechos Humanos y la formación crítica de estudiantes de Comunicación Social. Este cierre pone de relieve la dimensión humana de los procesos sociales, recordando que toda investigación aplicada a la sociedad debe considerar las formas concretas en que las personas viven, cuidan, sienten, se relacionan, practican deportes, habitan el mundo y construyen sentido.

En conjunto, este volumen evidencia que las ciencias socialmente aplicables y las humanidades son fundamentales para interpretar las transformaciones de nuestro tiempo. Sus aportes permiten problematizar desigualdades, comprender instituciones, revisar prácticas, analizar discursos, acompañar procesos formativos, preservar el patrimonio cultural, repensar el trabajo, cuestionar modelos de desarrollo y ampliar las posibilidades de vida colectiva.

Esperamos que ***Ciências Socialmente Aplicáveis e Humanidades: Saberes, Práticas e Horizontes de Investigação V*** contribuya al diálogo académico entre investigadores, docentes, profesionales y estudiantes interesados en comprender las múltiples dimensiones de la vida social. Que los trabajos aquí reunidos sirvan como punto de partida para nuevas preguntas, nuevas prácticas y nuevos horizontes de investigación comprometidos con la justicia, la educación, la cultura, el cuidado, la reflexión crítica y la transformación social.

Jesús Rivas Gutiérrez
María Dolores Carlos Sánchez

SUMÁRIO

JUSTICIA, DERECHOS Y CONSTITUCIONALISMO EN SOCIEDADES PLURALES

CAPÍTULO 1.....1

EL MÍNIMO VITAL COMO CRITERIO ORIENTATIVO DE LA JUSTICIA DISTRIBUTIVA EN EL CONTEXTO DE LAS TEORÍAS DE DERECHOS HUMANOS Y LAS TEORÍAS DE LA JUSTICIA DE RAWLS Y SEN

Basilio A. Martínez-Villa

https://doi.org/10.37572/EdArt_2906260621

CAPÍTULO 2..... 35

JUSTICIA CONSTITUCIONAL E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: RETOS, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DESDE LA PERSPECTIVA ECUATORIANA

Dalton Fabrisio Yagual Borbor

https://doi.org/10.37572/EdArt_2906260622

CAPÍTULO 3..... 46

LA JUSTICIA ARMONIZADORA EN LA NACIÓN QUECHUA EN EL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

Sabino Ruiz Flores

https://doi.org/10.37572/EdArt_2906260623

EDUCACIÓN, ÉTICA ACADÉMICA E INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN CONTEMPORÁNEA

CAPÍTULO 4.....73

ATITUDES DAS RECLUSAS CIGANAS E NÃO CIGANAS FACE AO ENSINO RECORRENTE NA PRISÃO

Cristina Fonseca

https://doi.org/10.37572/EdArt_2906260624

CAPÍTULO 5 83

RECORRIDO HISTÓRICO-ESPISTEMOLÓGICO DEL CONCEPTO DE PROBABILIDAD ESCOLAR

Gustavo Torres Hernández
Erich Leighton Vallejos
Carmen Cecilia Espinoza Melo

https://doi.org/10.37572/EdArt_2906260625

CAPÍTULO 6 90

DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES DOCENTES EN EL USO DE LAS TIC Y LA IA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM)

María Alejandra Gasca Fernández
Thalía Michelle Domínguez Granillo
Russell Gustavo Cabrera González

https://doi.org/10.37572/EdArt_2906260626

CAPÍTULO 7 104

EL PROGRAMA DE REGULARIZACIÓN E INICIACIÓN A LA DOCENCIA DE LA ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM. DIAGNÓSTICO DE RESULTADOS

María Alejandra Gasca Fernández
Thalía Michelle Domínguez Granillo
Russell Gustavo Cabrera González

https://doi.org/10.37572/EdArt_2906260627

CAPÍTULO 8 123

¿ES ÉTICO USAR LA IA PARA REDACTAR TRABAJOS ACADÉMICOS? UN ENSAYO ACADÉMICO REDACTADO “COMPLETAMENTE CON IA”

Humberto Berrios Garces
Jaime Aroldo Constenla-Núñez
María Graciela Badilla-Quintana
Pilar Jara-Coatt

https://doi.org/10.37572/EdArt_2906260628

CAPÍTULO 9 ..... **137**

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: UNA DEUDA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Paula Correa-Gutiérrez
Jaime Aroldo Constenla Núñez
Fabiola Sáez-Delgado
Pilar Jara Coatt

https://doi.org/10.37572/EdArt_2906260629

CAPÍTULO 10 ..... **150**

CORRUPCIÓN E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EVIDENCIA EMPÍRICA EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS EMPRESARIALES PERUANOS, 2025

Ronald César Cárdenas-Arango
Edith Enciso-Huamaní
José Luis de la Cruz-Ccora
Rubén Yacu Cárdenas-de la Cruz
Ricardo Alexander Sedano-Taipe

https://doi.org/10.37572/EdArt_29062606210

CULTURA, LENGUAJE, PATRIMONIO Y SIMBOLISMOS SOCIALES

CAPÍTULO 11 ..... **167**

A HISTORICAL VIEW OF SIGNS AND SIGN LANGUAGES AS A POTENTIAL FOR SECRET COMMUNICATION IN TWO WORLDS: IN OTTOMAN COURTS AND CATHOLIC RELIGIOUS ORDERS

Gerhard Friedrich Strasser

https://doi.org/10.37572/EdArt_29062606211

CAPÍTULO 12 ..... **196**

INTERVENCIÓN DE HACIENDAS CON VALOR PATRIMONIAL EN CHIAPAS, MÉXICO

Arturo López González
Daniela Gómez Portillo
Arturo López Feria
Xóchitl Citalli Ordóñez Alegría
Andrés López Feria

https://doi.org/10.37572/EdArt_29062606212

CAPÍTULO 13 212

O PROJETO PATRIMONIAL COMO FERRAMENTA DE REGENERAÇÃO URBANA. O CASO DO COLÉGIO DA TRINDADE EM COIMBRA

Domingo Galán-Caro
Mar Loren-Méndez
Marta García-Casasola

https://doi.org/10.37572/EdArt_29062606213

CAPÍTULO 14 222

DESIGNING NATIONAL IDEOLOGY: A DIACHRONIC STUDY OF VISUAL SYMBOLISM AND TYPOGRAPHY IN NORTH KOREAN POSTAGE STAMPS

Hyunguk Ryu

https://doi.org/10.37572/EdArt_29062606214

DESARROLLO, TRABAJO, LIDERAZGO Y TRANSFORMACIONES ORGANIZACIONALES

CAPÍTULO 15 248

EMIGRACIÓN INTERNACIONAL Y DESARROLLO ECONÓMICO: UNA APLICACIÓN DEL MODELO DE EFECTOS OLVIDADOS EN COLOMBIA

Marlene Rocío Moscoso Quiceno
Agustín Torres Martínez
Jorge Ariel Loaiza
Sonia Elena Godoy Hortúa

https://doi.org/10.37572/EdArt_29062606215

CAPÍTULO 16 269

NEUROCOMUNICACIÓN Y LIDERAZGO CONSCIENTE COMO EJES DE LA FELICIDAD ORGANIZACIONAL: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA NEUROCIENCIA ORGANIZACIONAL

Patricia Camacho Fernández

https://doi.org/10.37572/EdArt_29062606216

CAPÍTULO 17 289

LA FELICIDAD LABORAL EN ENTORNOS HÍBRIDOS Y REMOTOS

Tania Guillermo

https://doi.org/10.37572/EdArt_29062606217

SUBJETIVIDADES, CUIDADO, AMBIENTE, DEPORTE Y DESEMPEÑO HUMANO

CAPÍTULO 18 298

REFLEXIONES DESDE LA PSICOLOGÍA AMBIENTAL SOBRE LAS CONDUCTAS ANTE LA CRISIS AMBIENTAL

Jesús Rivas-Gutiérrez
María Alejandra Moreno-García
José Jesús Muñoz Escobedo
Georgina del Pilar Delijorge-González
Martín Jorge Montes-Nava
Martha Patricia Delijorge-González

https://doi.org/10.37572/EdArt_29062606218

CAPÍTULO 19 309

LA CULPA MATERNA EN TIEMPOS DE NEURODIVERGENCIA: UNA LECTURA BIOÉTICA Y FEMINISTA

Rocío Fuentes Valdivieso
María Guadalupe Rodríguez Labrada

https://doi.org/10.37572/EdArt_29062606219

CAPÍTULO 20 319

ATLETAS DE ALTO RENDIMIENTO: PERIODIZACIÓN DEL ENTRENAMIENTO EN ALTURA E IMPACTO EN LOS RESULTADOS COMPETITIVOS

Martha Judith Pereira-Valdez
Diana Estefanía Espinoza-Aldaz
Segundo Víctor Medina-Paredes
Vicky Soledad Guanín-Castillo
Marco David Freire-Nieto
Jean Carlos Indacochea-Mendoza
Bryan Alexis Medina-Paredes
Ángel Gaspar Cruz-Benítez

Oswaldo Enrique Garcés-Pico
Mercy Victoria Medina-Arroba
Jenny Elizabeth Coronado-Salinas
Leonardo Eliecer Tarqui-Silva
https://doi.org/10.37572/EdArt_29062606220

CAPÍTULO 21 332

OBSERVATORIO DE FAIR PLAY: EL FÚTBOL COMO REPOSITORIO DE DERECHOS Y VALORES. EL CASO DE LA COPA AMÉRICA USA 2024

Orlando Verna
Mauro Colombo
Olivia Hulten
Santiago Lunghi
Joaquín Torrado
Mateo Troielli
https://doi.org/10.37572/EdArt_29062606221

SOBRE OS ORGANIZADORES 349

ÍNDICE REMISSIVO 351

CAPÍTULO 9

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: UNA DEUDA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Data de submissão: 10/06/2026
Data de aceite: 22/06/2026

Paula Correa-Gutiérrez
Estudiante de Doctorado en Innovación Educativa
Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0009-0009-0484-639X

Dr. Jaime Aroldo Constenla Núñez
Jefe de Postgrados de la Facultad de Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0002-3373-6888

Fabiola Sáez-Delgado
Jefa de Doctorado en Innovación Educativa
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0002-7993-5356

Dra. Pilar Jara Coatt
Jefa de Programa de Magíster en Ciencias de la Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
https://orcid.org/0000-0002-9975-8713

RESUMEN: El capítulo sostiene que la innovación educativa en la Formación Inicial Docente (FID) es actualmente una transformación incompleta debido a la falta de un desarrollo estructural de las competencias socioemocionales. Aunque la innovación se presenta como un imperativo ineludible, suele reducirse a una racionalidad instrumental que prioriza los cambios técnicos y metodológicos por sobre la reflexión pedagógica profunda y humana. Existe una inconsistencia sistemática en el sistema: mientras las metodologías activas exigen altos niveles de colaboración y resiliencia, se asume que el docente posee estas herramientas de forma natural, relegándolas a espacios curriculares marginales o fragmentados. Esta omisión debilita la sostenibilidad de la innovación, ya que los docentes, al carecer de estrategias para gestionar la incertidumbre y el estrés, suelen retornar a prácticas tradicionales como mecanismo de resguardo. Finalmente, se argumenta que lo socioemocional no es un simple complemento, sino la condición que hace posible el aprendizaje. Para saldar esta deuda, se propone una integración curricular explícita de la inteligencia emocional, la creación de comunidades de cuidado y un acompañamiento longitudinal que articule el bienestar personal con el desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE: innovación educativa; competencias socioemocionales; Formación Inicial Docente; racionalidad instrumental.

EDUCATIONAL INNOVATION AND SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS: AN UNRESOLVED ISSUE IN INITIAL TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: This chapter argues that educational innovation in initial teacher education (ITE) remains an incomplete transformation due to the lack of a structural development of social-emotional competencies. Although innovation is presented as an unavoidable imperative, it is often reduced to an instrumental rationality that prioritizes technical and methodological changes over deep and humanistic pedagogical reflection. There is a systematic inconsistency in the system: while active methodologies demand high levels of collaboration and resilience, it is assumed that teachers naturally possess these tools, relegating them to marginal or fragmented curricular spaces. This omission undermines the sustainability of innovation, as teachers, lacking strategies to manage uncertainty and stress, often revert to traditional practices as a coping mechanism. Finally, it is argued that the socio-emotional dimension is not a mere complement, but rather the condition that makes learning possible. To address this gap, the paper proposes an explicit curricular integration of emotional intelligence, the creation of caring communities, and longitudinal support that links personal well-being with professional development.
KEYWORDS: educational innovation; socio-emotional competencies; initial teacher education; instrumental rationality.

1. INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo contemporáneo, la innovación se ha instalado como un imperativo ineludible en las agendas de las instituciones de educación superior. Bajo esta premisa, se entiende que el aprendizaje no puede ser un ejercicio de mera contemplación, sino una acción transformadora. Esta transición desde un modelo de enseñanza tradicional hacia uno innovador exige, necesariamente, un desplazamiento en los roles de los actores educativos: el docente debe abandonar su posición de "transmisor" de contenidos para convertirse en un guía y facilitador, mientras que el estudiante debe transitar de la pasividad al protagonismo de su propio proceso formativo. En este sentido, innovar no puede reducirse a una simple "moda" ni a la mera incorporación de tecnología, por el contrario, implica un proceso complejo, planificado e intencionado que busca modificar el método tradicional, promoviendo nuevas formas de pensar y adoptando enfoques pedagógicos acordes a los desafíos contemporáneos, tal como plantea Cavallo-Bertelet (2025).

No obstante, estas transformaciones no se despliegan en un contexto neutral: generan resistencias, tensionan prácticas arraigadas y desestabilizan certezas pedagógicas que han sido históricamente naturalizadas. En este contexto, la innovación educativa difícilmente logra desplegar todo su potencial cuando no se encuentra acompañada por un desarrollo intencionado de la dimensión socioemocional, más bien,

tiende a fragmentarse o a quedar reducida a modificaciones metodológicas que no logran sostenerse en el tiempo. Desde esta perspectiva, se evidencia una inconsistencia al pretender formar profesionales capaces de innovar sin dotarlos previamente de la resiliencia, la gestión de la frustración y el liderazgo empático necesarios para sostener dichos procesos en contextos reales. De este modo, la discusión ya no se limita a cómo innovar, sino que se desplaza hacia una interrogante más profunda: bajo qué condiciones educativas esa innovación puede realmente sostenerse.

En efecto, la reconfiguración de los roles pedagógicos no se reduce a un proceso exclusivamente técnico o procedimental. El desarrollo de habilidades ampliamente promovidas por los discursos de innovación, como el pensamiento crítico, la creatividad o la resolución de problemas, requiere de una base formativa que a menudo se omite en los planes de estudio: la dimensión socioemocional (Jara-Coatt et al., 2025a). Aunque la literatura y los modelos de innovación actuales, como el enfoque STEAM, que busca integrar las artes para aportar una visión humanista al rigor técnico, reconocen la importancia de las habilidades blandas, su implementación en la FID sigue siendo periférica. En esta línea, Cuadra-Peralta et al. (2026), definen las competencias socioemocionales como un constructo multidimensional que fortalece la capacidad de las personas para enfrentar la adversidad, superar dificultades y vincularse colaborativamente con su entorno. Estas competencias integran, de manera interdependiente, habilidades intrapersonales (como la regulación emocional, la autogestión, la motivación y el manejo del estrés) y habilidades interpersonales (empatía, la comunicación efectiva, la escucha activa y la colaboración). Desde esta perspectiva, lo socioemocional no constituye un complemento del aprendizaje, sino una condición que lo hace posible.

El problema central que plantea este ensayo, radica en la inconsistencia sistemática con la que aborda la educación emocional en la FID. Mientras que metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o el Aprendizaje Basado en Problemas (ABPr) exigen altos niveles de colaboración, autonomía y reflexión, el sistema tiende a asumir que el futuro docente posee, per se, las herramientas emocionales necesarias para mediar estos procesos. Más que un vacío accidental, esta ausencia de una estructura curricular intencionada da cuenta de una omisión persistente en la manera de concebir la formación docente. Bajo esta lógica, el desarrollo de la empatía, la resiliencia o la gestión de conflictos suele quedar relegado a instancias aisladas, tales como talleres electivos o experiencias puntuales, sin una progresión ni articulación curricular. Tal como evidencian Barcelar y Carbonero (2019), existe un déficit profundo en la incorporación de contenidos vinculados a las

competencias emocionales, los cuales se abordan de forma superficial, fragmentada y casi imperceptible en los planes de estudio, dejando a los futuros docentes sin una preparación adecuada para enfrentar la complejidad de su labor educativa.

Frente a este escenario, el presente ensayo sostiene que la innovación educativa en Latinoamérica y, particularmente, en la formación de profesores, constituye una transformación incompleta. Se argumenta que la adopción de modelos innovadores sin una base estructural de competencias socioemocionales, configura una deuda pedagógica que debilita la posibilidad de un cambio verdaderamente sistémico. En coherencia con la idea de John Dewey de que "la educación es la vida misma", no es posible concebir una innovación que segregue lo cognitivo de lo afectivo. En consecuencia, mientras las competencias socioemocionales continúen siendo consideradas como un accesorio o un complemento externo al núcleo de la Formación Inicial Docente, los esfuerzos por innovar seguirán produciendo transformaciones superficiales, manteniendo intactas las fragilidades del vínculo humano que sostiene todo proceso educativo (Baeza-Sepúlveda et al., 2026; Jara-Coatt et al., 2025b).

2. DESARROLLO

2.1. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA BAJO UNA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL: ENTRE EL DISCURSO TRANSFORMADOR Y LA PRÁCTICA REDUCCIONISTA

La innovación educativa en la educación superior se ha instalado, en el plano discursivo, como un horizonte de transformación profunda. Se habla de metodologías activas, aprendizaje significativo, centralidad del estudiante y desarrollo de competencias complejas. Sin embargo, cuando se observa su materialización en la práctica, emerge una tensión difícil de ignorar: aquello que se presenta como cambio estructural muchas veces se traduce en ajustes metodológicos que no alteran sustantivamente la lógica tradicional de la enseñanza.

En este punto, resulta necesario indagar críticamente el tipo de racionalidad que sostiene estas transformaciones. Lejos de responder a una perspectiva formativa integral, la innovación parece estar siendo capturada por una racionalidad instrumental que prioriza la eficiencia, la aplicabilidad inmediata y la incorporación de recursos tecnológicos, por sobre la reflexión pedagógica profunda. Así, innovar se convierte, con frecuencia, en sinónimo de "hacer distinto", pero no necesariamente de "pensar distinto". La evidencia empírica reciente aporta elementos clave para comprender esta tensión. El estudio de Matos (2026), desarrollado en contextos latinoamericanos, muestra que la implementación de metodologías innovadoras se caracteriza por una "institucionalización

profundamente desigual", donde su uso es fragmentario, inconsistente o derechamente ausente en una parte significativa del profesorado. Más que un problema de acceso a recursos, este hallazgo pone en cuestión la suposición de la que la innovación se instala naturalmente una vez que se introducen nuevas herramientas o estrategias.

Desde esta perspectiva, el trabajo de Matos no solo evidencia una brecha entre discurso y práctica, sino que permite problematizar el modo en que la innovación ha sido concebida. Cuando esta se reduce a una intervención técnica, centrada en la incorporación de plataformas, dispositivos o metodologías, se omiten dimensiones clave del cambio educativo, tales como las creencias docentes, las disposiciones emocionales frente a la transformación y las condiciones institucionales que posibilitan (o limitan) su apropiación. No es casual, entonces, que factores como la resistencia al cambio, la falta de formación pedagógica y la debilidad del liderazgo educativo aparezcan como barreras centrales.

En coherencia con lo anterior, se vuelve pertinente sostener que este reduccionismo pedagógico no es un efecto colateral, sino uno de los principales factores que relegan la innovación a la superficie del sistema educativo. Al reconocerse que las barreras no son primordialmente tecnológicas, sino profundamente humanas e institucionales, resulta evidente que cualquier intento de transformación que ignore esta dimensión carecerá de impacto duradero. El discurso transformador se debilita cuando la práctica docente, desprovista de acompañamiento formativo y soporte emocional, tiende a adoptar enfoques mecánicos y transmisivos como estrategia para gestionar la incertidumbre. En consecuencia, mientras la innovación continúe siendo gestionada bajo una lógica instrumental, se seguirá intentando modificar el sistema sin transformar a los sujetos que lo sostienen, perpetuando así el carácter incompleto y, en cierta medida, parcial de la evolución educativa.

2.2. LA DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL COMO EJE CONSTITUTIVO DEL APRENDIZAJE Y DEL EJERCICIO DOCENTE

En el marco de las tensiones previamente expuestas, resulta necesario desplazar la mirada hacia una dimensión que, aunque persistentemente aludida en el discurso educativo contemporáneo, continúa siendo marginal en su implementación: lo socioemocional. Más que un componente complementario, esta dimensión interpela directamente la manera en que se comprende el aprendizaje y el ejercicio docente, cuestionando una tradición formativa que ha operado bajo la separación entre lo cognitivo y lo afectivo (Sçaez-Delgado et al., 2026).

Desde esta perspectiva, el problema no radica únicamente en la ausencia de estrategias específicas, sino en una concepción reducida del acto educativo.

Históricamente, el sistema ha sostenido una fisura estructural al fragmentar ambas dimensiones, privilegiando la instrucción técnica por sobre el desarrollo integral del sujeto. Como sostiene Calderón (2024), superar esta inercia requiere que la formación universitaria experimente una profunda innovación curricular que asuma la urgencia de dotar a los futuros docentes de competencias socioemocionales sólidas. Solo a través de esta transformación, el educador podrá trascender el rol de mero transmisor para convertirse en un agente de cambio capaz de crear espacios de aprendizaje emocionalmente seguros y desarrollar la resiliencia necesaria para prevenir el estrés crónico y el síndrome de burnout inherentes a la profesión.

Esta necesidad de alfabetización emocional no solo impacta en el desempeño futuro en el aula escolar, sino que es determinante para la permanencia del propio estudiante en la educación superior. En el contexto latinoamericano, se ha observado que la incapacidad de gestionar el estrés y la falta de apoyo empático por parte de las instituciones son factores críticos que derivan en la deserción universitaria. Al respecto, Vega et al. (2025), argumentan que saldar esta deuda pendiente obliga a las instituciones de educación superior a innovar mediante la implementación de políticas de retención que fortalezcan activamente la inteligencia emocional. La innovación universitaria, por tanto, debe proyectarse más allá de la excelencia académica tradicional, diseñando estrategias institucionales que prioricen el bienestar del estudiante como cimiento de su éxito profesional.

Para comprender la interdependencia de estas dimensiones, resulta pertinente utilizar la analogía de un carpintero que fabrica una silla de tres patas. El artesano invierte su mayor destreza en consolidar dos de ellas: el saber (cognitivo) y el saber hacer (procedimental), pero por una gestión deficiente de prioridades, deja la tercera, el saber ser (socioemocional) con una estructura frágil. Al entregar la pieza, los usuarios, desconocedores del diseño original, normalizan la inestabilidad asumiendo que se trata de una variante intencionada, como una mecedora. Sin embargo, el uso cotidiano evidencia la debilidad, la pata frágil se desgasta bajo la presión hasta que la silla colapsa. En la formación docente ocurre un fenómeno idéntico: el sistema ha normalizado un desequilibrio estructural donde el desarrollo emocional del profesorado es insuficiente, pero culturalmente aceptado como modelo formativo predominante. El resultado es un ejercicio profesional sostenido sobre bases frágiles, que deriva en desgaste, malestar y, en muchos casos, abandono. Entonces, ¿hasta qué punto puede sostenerse el carácter transformador de la innovación educativa en la Formación Inicial Docente si uno de sus pilares, el saber ser, permanece estructuralmente debilitado?

Mientras la dimensión socioemocional continúe siendo tratada como un elemento secundario, cualquier intento de transformación seguirá operando sobre bases incompletas, reproduciendo (aunque con nuevas formas), las mismas limitaciones que pretende superar.

2.3. FRAGMENTACIÓN Y MARGINALIDAD DE LO SOCIOEMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Si bien el discurso pedagógico ha avanzado en reconocer la relevancia de la dimensión socioemocional, resulta necesario examinar cómo esta se materializa en la estructura curricular de la Formación Inicial Docente. En este plano, la discusión se desplaza desde las intenciones declarativas hacia las decisiones formativas concretas: aquello que las instituciones seleccionan, organizan y legitiman como conocimiento válido.

En esta línea, lo socioemocional no se configura como un eje estructurante, sino que aparece fragmentado, subordinado o marginal dentro de los planes de estudio. La evidencia permite advertir que esta situación no responde a un caso aislado, sino a una tendencia compartida en distintos contextos. El estudio de Cristóvão et al. (2023), en el contexto ibérico, es particularmente revelador: en Portugal, solo 2 de 29 universidades (ambas privadas), incorporan unidades curriculares vinculadas a la educación emocional, mientras que en España esta presencia alcanza apenas al 30% de las instituciones (29 de 98). Estos datos no solo evidencian una baja incorporación, sino que revelan una decisión formativa implícita: aun cuando la literatura especializada reconoce el carácter indispensable de lo socioemocional, los currículos continúan organizándose en torno a una lógica tradicional que privilegia lo cognitivo, desplazando esta dimensión a un lugar periférico.

Esta distancia entre teoría y currículum encuentra un correlato aún más crítico en el contexto latinoamericano. La investigación de Barcelar y Carbonero (2019), en Brasil, muestran que las competencias emocionales no solo son escasamente abordadas, sino que su presencia se diluye en propuestas fragmentadas y superficiales, casi imperceptibles en la formación docente. En muchos casos, su tratamiento queda restringido a asignaturas del ámbito psicológico, donde lo socioemocional aparece de manera implícita, sin constituirse como un eje formativo intencionado ni transversal.

Esta situación resulta particularmente preocupante si se contrasta con el escenario europeo, donde, aun con una incorporación limitada, existen esfuerzos explícitos por integrar la educación emocional en los planes de estudio. En cambio, en América Latina, su presencia tiende a diluirse en aproximaciones indirectas, lo que evidencia una brecha más profunda entre el reconocimiento discursivo y su concreción curricular.

Ahora bien, esta marginalidad no solo tiene implicancias pedagógicas, sino también sociales y económicas. Desde una perspectiva más amplia, Algan y Huillery (2025), plantean que el desarrollo de competencias socioemocionales no debe entenderse como un costo adicional del sistema educativo, sino como una inversión con retornos sostenidos en múltiples dimensiones. Su integración genera un "triple dividendo": mejora el desempeño académico, favorece la inserción laboral y contribuye al bienestar integral de las personas. En este sentido, la ausencia de estas competencias en la formación docente no solo limita la calidad educativa, sino que compromete la construcción de sociedades más equitativas y resilientes.

En este escenario, la fragmentación de lo socioemocional en la Formación Inicial Docente no puede ser comprendida como una omisión secundaria, sino como una expresión concreta del modo en que se concibe el conocimiento pedagógico. La persistente subordinación de esta dimensión revela que el problema no radica únicamente en la ausencia de contenidos, sino en una lógica formativa que continúa jerarquizando lo disciplinar por sobre lo humano. Así, lo socioemocional no es excluido de manera explícita, sino desplazado hacia espacios difusos del currículum, donde pierde densidad formativa y capacidad de incidencia. ¿Qué tipo de profesional se está formando cuando aquello que sostiene el vínculo pedagógico es tratado como un componente secundario? ¿Qué se prioriza y qué se omite cuando se decide qué merece ser enseñado de manera explícita y qué puede permanecer en los márgenes?

Al mantener lo socioemocional en una posición periférica, se consolida una comprensión restringida del ejercicio docente, donde enseñar se asocia prioritariamente a la transmisión de saberes y no a la construcción de vínculos pedagógicos significativos. De este modo, la innovación educativa corre el riesgo de quedar atrapada en una paradoja: promueve discursos de transformación integral, pero se implementa sobre estructuras curriculares que dificultan, e incluso contradicen, dicha aspiración. ¿Puede hablarse de innovación cuando se transforman las metodologías, pero no las lógicas que organizan la formación? ¿Hasta qué punto es posible sostener un discurso de integralidad si el currículum continúa operando desde la fragmentación?

En consecuencia, el desafío no se agota en incorporar nuevas asignaturas o contenidos específicos, sino que exige revisar críticamente los criterios desde los cuales se organiza la formación docente. Esto implica transitar desde una lógica de acumulación de saberes hacia una comprensión más integrada del proceso educativo, donde las dimensiones cognitivas, socioemocionales y éticas no operen de manera disociada, sino como componentes interdependientes. Solo bajo esta reconfiguración será posible

avanzar hacia una innovación que no se limite a modificar la superficie del sistema, sino que incida en su estructura y en el tipo de profesional que se busca formar. En última instancia, la pregunta que subyace no es únicamente cómo innovar, sino para qué y desde qué concepción de sujeto se está intentando hacerlo.

2.4. LA INSUFICIENCIA SOCIOEMOCIONAL EN LA FID COMO CONDICIÓN LIMITANTE DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

En el marco de las discusiones contemporáneas sobre innovación educativa, emerge una inquietud que resulta difícil de soslayar: no todos los procesos de cambio logran traducirse en transformaciones profundas. Esta constatación invita a desplazar la mirada hacia un punto menos evidente, pero decisivo: la innovación educativa no se agota en sus dimensiones técnicas o metodológicas, sino que se ve condicionada por las bases humanas desde las cuales se intenta sostener. En este sentido, su frontera no es únicamente pedagógica, sino profundamente humana. Si la innovación no logra incidir en la formación del docente en su dimensión más profunda, entonces no transforma realmente la educación, sino que apenas reconfigura sus procedimientos.

Esta desconexión genera un efecto sistémico de amplio alcance. El docente, enfrentado a modelos que demandan flexibilidad, apertura e incertidumbre, pero sin contar con herramientas socioemocionales para gestionarlas, experimenta una tensión constante en la práctica. ¿Cómo sostener propuestas innovadoras cuando lo que predomina es la inseguridad, el desgaste o la necesidad de control? En estos escenarios, la innovación deja de ser una oportunidad de transformación para convertirse en una fuente de exigencia adicional. Como mecanismo de resguardo, el profesorado tiende a recurrir a prácticas tradicionales, no por resistencia al cambio en sí, sino como forma de estabilizar un ejercicio profesional que se percibe emocionalmente desbordante. De este modo, la innovación queda atrapada en la superficie del sistema, sin lograr incidir en la cultura pedagógica profunda.

Este fenómeno no solo limita la transformación educativa, sino que también acelera procesos de desgaste profesional. Cuando la formación inicial ha privilegiado lo técnico por sobre el desarrollo de la conciencia emocional, la autorregulación y la autoeficacia, el ejercicio docente se vuelve difícil de sostener en el tiempo. No se trata, entonces, de una falta de conocimiento pedagógico, sino de una ausencia de condiciones internas para habitar la complejidad del aula. En este punto, la innovación revela uno de sus límites más críticos: no puede consolidarse allí donde el docente no ha sido preparado para sostenerla.

Desde otra arista, esta problemática también tensiona el modo en que se concibe el rol docente en los procesos de innovación. La evidencia reciente sugiere que las transformaciones más significativas no emergen desde estructuras jerárquicas, sino desde el "empoderamiento del profesorado" como actor activo del cambio. En esta línea, Piza et al. (2024), advierten que cuando el docente cuenta con autonomía acompañada y apoyo técnico, no solo aumenta su motivación y permanencia en el sistema, sino que también se generan impactos positivos en los aprendizajes estudiantiles. Sin embargo, este desplazamiento hacia modelos más horizontales instala una exigencia ineludible: no es posible empoderar al docente si no se le ha preparado previamente para sostener, desde lo socioemocional, las demandas que implica dicha autonomía. El empoderamiento, en este sentido, no es solo una condición organizacional, sino una capacidad que se construye formativamente.

Frente a esta postura, una parte del debate académico sostiene que la innovación ya incorpora, de manera implícita, el desarrollo de competencias socioemocionales a través de metodologías activas y enfoques centrados en el estudiante. No obstante, esta idea resulta problemática. Lo implícito no garantiza desarrollo, aquello que no se nombra, no se intenciona y no se evalúa difícilmente se convierte en aprendizaje. Asumir que lo socioemocional "ya está incluido" no solo debilita su abordaje, sino que contribuye a su invisibilización dentro de la formación docente.

En este sentido, la ausencia de una formación socioemocional explícita y estructurada no es un vacío menor, sino una omisión que condiciona la sostenibilidad misma de la innovación educativa. Sin un diseño formativo que integre deliberadamente esta dimensión, a través de espacios de reflexión, acompañamiento y evaluación, el desarrollo socioemocional queda relegado a la experiencia individual, dependiendo más de las trayectorias personales que de una formación intencionada. Y es precisamente en esta delegación donde la innovación pierde fuerza: se espera transformación sin haber construido las condiciones para que esta sea posible.

En consecuencia, el problema ya no radica únicamente en cómo innovar, sino en desde dónde se intenta hacerlo. ¿Qué tipo de formación docente está sosteniendo hoy los procesos de innovación? Situar la dimensión socioemocional como eje estructural no responde a una preocupación complementaria, sino a una condición de posibilidad, porque, en última instancia, no hay transformación educativa sostenible si no se transforma, al mismo tiempo, al sujeto que la encarna.

3. CONCLUSIÓN

A lo largo de este ensayo, se ha puesto en evidencia que la innovación educativa, lejos de constituir un fenómeno estrictamente tecnológico, se configura como un proceso profundamente humano que exige una arquitectura socioemocional capaz de sostenerla en el tiempo. La discusión desarrollada permite advertir una tensión persistente: la hegemonía de una racionalidad instrumental ha desplazado el foco del "ser" hacia el "hacer", configurando una praxis reduccionista en la que el docente es formado para implementar estrategias, pero no necesariamente para habitar la complejidad vincular que toda transformación educativa implica.

En este marco, la fragmentación de lo socioemocional en la Formación Inicial Docente deja de ser una omisión secundaria para revelarse como una debilidad estructural. No se trata de un vacío puntual, sino de una configuración formativa que limita, desde su base, el alcance real de la innovación. Así, la tesis se reafirma con claridad: nos encontramos frente a una transformación incompleta. Mientras la educación superior en Latinoamérica continúe situando la dimensión socioemocional en un lugar periférico o implícito, los procesos de innovación tenderán a diluirse, operando más como ajustes superficiales que como transformaciones sustantivas. La imagen de una formación sostenida en un equilibrio inestable, donde el "saber ser" permanece debilitado, permite comprender la profundidad del problema. ¿Cómo sostener prácticas pedagógicas innovadoras si quienes deben encarnarlas no han sido formados para sostener(se) en contextos de incertidumbre, conflicto y exigencia emocional? En esta línea y en sintonía con el pensamiento de John Dewey, resulta difícil concebir una educación significativa si se continúa desarticulando lo cognitivo de lo afectivo, como si ambos planos no constituyeran, en conjunto, la experiencia educativa.

Frente a esta deuda pedagógica, el desafío no radica únicamente en incorporar contenidos socioemocionales, sino en reconfigurar las condiciones mismas desde las cuales se forma al docente. Esto implica avanzar hacia un enfoque que permita articular, de manera coherente y sostenida, el desarrollo profesional con el bienestar personal. En esta dirección, se propone avanzar hacia una formación docente que realmente integre la dimensión socioemocional como parte de su base formativa.

Esta proyección transformadora puede concretarse en tres líneas de acción complementarias. En primer lugar, avanzar hacia una integración curricular explícita y evaluativa de la inteligencia emocional, donde el bienestar del futuro docente sea un indicador de excelencia académica (Correa-Gutiérrez et al., 2026). En segundo lugar, se vuelve necesario promover la construcción de comunidades formativas de cuidado

y acompañamiento que permitan desplazar la comprensión del bienestar desde una responsabilidad individual hacia una dimensión colectiva e institucional, generando espacios sistemáticos de diálogo, reflexión y sostén entre pares. Finalmente, este enfoque requiere consolidarse a través de estrategias de acompañamiento socioemocional de carácter longitudinal, integradas de manera continua y progresiva a lo largo de toda la trayectoria formativa, favoreciendo la narración, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de sentido en torno los desafíos reales del ejercicio docente.

El desafío es, entonces, profundamente formativo: no basta con preparar docentes para innovar, si no se les forma, al mismo tiempo, para habitar esa innovación, porque toda transformación educativa, en su sentido más genuino, comienza allí donde el conocimiento se encuentra con la experiencia humana que lo hace posible.

AGRADECIMIENTOS

Al proyecto titulado “REDPROSPERA: Colaboración bidireccional entre los SLEP Andalien Sur, Costa y la UCSC, que integre la investigación e innovación para la prosperidad socioemocional docente en comunidades educativas resilientes”, Nro./ Código del DINNFTC(P)02/2025-I, correspondiente al fondo para el trabajo colaborativo en I+D+I con entidades externas a la UCSC, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

FONDECYT Regular Nº1241902, titulado: “Promoción de la prosperidad docente por medio de la intervención ProSEL-it basada en mundos virtuales con experiencias inmersivas y su efecto en las competencias socioemocionales, la resiliencia y el bienestar”, con una duración de 4 años (2024-2028), financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Y al Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) UCSC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Algan, Y., & Huillery, E. (2025). Socio-Emotional Skills and the Future of Education. *Annual Review of Economics*, *17*, 589-613. https://doi.org/10.1146/annurev-economics-081624-080702

Baeza-Sepúlveda, C., Sáez, F., Jara, P., Zañartu-Canihuante, N., & Brieba-Fuenzalida, J. (2026). Formación docente, competencias socioemocionales y género: implicancias para el bienestar y desgaste profesional. En *Psicologia, comportamento humano e saúde mental 2*. ISBN: 978-65-258-4254-7, pp. 1-16. Brasil. Editorial Atena. https://doi.org/10.22533/at.ed.547122611051

Barcelar, L. S., & Carbonero Martín, M. Á. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educação e Pesquisa*, *45*, e186508. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945186508

Calderón, A. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), 283-309. https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09

Cavallo-Bertelet, L. (2025). Innovación educativa: una revisión de su conceptualización e implementación práctica. *Revista Saberes Educativos*, (15), 1-27. https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73622

Correa-Gutiérrez, P., Sáez-Delgado, F., & Jara-Coatt, P. (2026). Hacia un ejercicio profesional próspero: el rol del aprendizaje socioemocional y el bienestar docente. ISBN: 978-65-81701-86-4, pp. 1-181. Brasil. Editorial Artemis. https://doi.org/10.37572/EdArt_230326864

Cristóvão, A. M., Valente, S., Rebelo, H., & Ruivo, A. F. (2023). Emotional education for sustainable development: a curriculum analysis of teacher training in Portugal and Spain. *Frontiers in Education*, *8*, 1165319. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1165319

Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C. B., Chamorro, C., Ibergarai-Pérez, M., & Gallardo-Peralta, L. (2026). Life skills workshop impact: enhancing classroom adaptation for at-risk primary students in Chile. *Frontiers in Psychology*, *17*, 1750734. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1750734

Jara-Coatt, P., Sáez-Delgado, F., Constenla-Núñez, J. y Mella-Norambuena, J. (2026). Competencias socioemocionales y resiliencia del profesorado de educación primaria: un modelo predictivo. Revista Española de Pedagogía, 84(293), 151-170. https://doi.org/10.9781/rep.2026.848

Jara-Coatt, P., Constenla-Nuñez, J., & Sáez-Delgado, F. (2025b). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Revista Espacios*, *46*(3), 274-287.

Matos, M. L. (2026). Perceptions of Innovation and Educational Quality: A Study in a Higher Education Institution. *Interdisciplinary Journal of Research and Development*, *13*(1). https://doi.org/10.56345/ijrdv13n101

Piza, C., Zwager, A., Ruzzante, M., Dantas, R., & Loureiro, A. (2024). Teacher-led innovations to improve education outcomes: Experimental evidence from Brazil. *Journal of Public Economics*, *234*, 105123. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105123

Sáez-Delgado, F., Jara-Coatt, P., Contreras-Marquez, F., Brieba-Fuenzalida, J., & Rodríguez-Gómez, R. (2026). Programas de aprendizaje socioemocional para estudiantes: una revisión sistemática. En *Educação, formação humana e políticas educacionais 6*. ISBN: 978-65-258-4235-6, pp. 75-96. Brasil. Editorial Atena. https://doi.org/10.22533/at.ed.356162619055

Vega Velásquez, M., Bastardo Contreras, X., & Giraldo de López, M. (2025). Factores Socioemocionales y Deserción Universitaria: un análisis desde la teoría de la inteligencia emocional. *European Public & Social Innovation Review*, *10*, 01-14. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1173

SOBRE OS ORGANIZADORES

Jesús Rivas Gutiérrez- Pregrado: Licenciatura en Odontología, egresado de la Universidad Nacional Autónoma de Mexico (UNAM). Diplomado en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Especialidad: Docencia Superior por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Posgrado: Maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Posgrado: Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma Benito Juarez de Oaxaca (UABJO). Docente de base de tiempo completo por más de 35 años en la Universidad Autónoma de Zacatecas en la Unidad Académica de Odontología y la Unidad Académica de Docencia Superior (UAO/UAZ – UADS/UAZ). Docente invitado en la Maestría en Docencia e Investigación Jurídica de la Unidad Académica de Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAD/UAZ). Docente invitado en el Doctorado de Farmacología de la Unidad Académica de Medicina Humana de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAMH/UAZ). Ponente en eventos académicos locales, regionales, nacionales e internacionales con temáticas sobre odontología, educación, enseñanza-aprendizaje, práctica docente, medio ambiente, sustentabilidad, representaciones sociales, evaluación y reestructuración curriculares entre otros temas. Autor de diversos libros, capítulos de libro y artículos en revistas nacionales e internacionales sobre odontología, educación, enseñanza aprendizaje, práctica docente, medio ambiente, sustentabilidad, representaciones sociales, evaluación y reestructuraciones curriculares entre otros temas. Director de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, periodo 2008-2012. Responsable Académico de la Licenciatura de Médico Cirujano Dentista de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, periodo 2004-2008. Coordinador de Acreditaciones de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, periodo 2016-2021.

https://orcid.org/0000-0001-7223-4437

Dra. María Dolores Carlos Sánchez- Pregrado: Licenciatura en Odontología, egresada de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Diplomado en Ortodoncia y Ortopedia Maxilar en ECOOM Diplomado de Actualización en Odontopediatría en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Especialidad: Odontopediatría por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Posgrado: Maestría en Metodología de la Enseñanza en Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos, A.C. (IMEP). Posgrado: Doctor en Gestión Educativa por el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE). Docente Investigador de base de tiempo completo por más de 33 años

en la Universidad Autónoma de Zacatecas en la Unidad Académica de Odontología. Ponente en eventos académicos locales, regionales, nacionales e internacionales con temáticas sobre odontología, educación y enseñanza-aprendizaje. Autor de diversos capítulos de libro y artículos en revistas nacionales e internacionales sobre odontología, educación, enseñanza-aprendizaje, práctica docente, medio ambiente, sustentabilidad, representaciones sociales, entre otros temas. Profesor de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, desde 1992 a la fecha. Profesor de la Especialidad en Odontopediatría de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) de 2000-2002. Profesor del programa Clínica de Jardines de Niños de la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) de 2002 a la fecha.

https://orcid.org/0000-0001-8012-270X

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aires Mateus 212, 213, 218, 219, 220, 221
Alto rendimiento 283, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 327, 328, 329, 330, 331
Aprendizaje autónomo 93, 124
Atitudes 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81

B

Bienestar 1, 6, 10, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 32, 137, 142, 144, 147, 148, 149, 163, 251, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 297, 301, 303, 304, 305, 306, 310, 314, 316, 328
Bienestar laboral 270, 289, 293
Bioética 309, 311, 313, 314, 315, 317, 318

C

Calidad de vida 1, 3, 4, 6, 7, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 31, 249, 291, 294, 295, 298, 300, 301, 302, 308
Calidad institucional 150, 151, 163, 164, 252
Causas emigración internacional 248
Ciganas 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80
Colegio de Ciencias y Humanidades 90, 102, 103, 104, 105, 108, 111, 113
Competencias socioemocionales 137, 139, 140, 142, 144, 146, 148, 149
Competición 320, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 336
Comunicación social 35, 332, 333, 334, 338
Conductas 128, 284, 298, 299, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 311, 312, 315, 316, 332, 333, 334, 335, 339, 340, 346, 347
Corrupción 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 251, 303, 337, 344
Culpa materna 309, 311, 313, 315, 316, 317
Cultura 14, 30, 52, 62, 71, 80, 81, 120, 136, 145, 150, 153, 155, 156, 157, 160, 162, 163, 164, 196, 197, 198, 279, 299, 307, 330, 331, 338, 339, 347, 348

D

Derecho digital 35
Derechos humanos 1, 3, 4, 5, 7, 12, 14, 15, 16, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 37, 38,

39, 40, 44, 45, 64, 65, 313, 314, 318, 332, 333, 334, 335, 339, 346, 347
Desarrollo económico 64, 151, 152, 153, 156, 159, 161, 162, 164, 248, 249, 253, 257, 258, 260, 261, 264, 301
Deslinde a inter legalidad 46

E

Ecuador 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 65, 66, 68, 211, 319, 331, 344
Educación estadística 83
Educación Media Superior 104
Educación superior 128, 133, 135, 136, 138, 140, 142, 147, 150, 152, 158, 162, 163, 165, 266
Educación y ciudadanía 333
Efectos emigración internacional 248
Efectos olvidados 248, 249, 250, 252, 253, 256, 257, 261, 262, 264, 265, 266, 267
Emigración internacional 248, 249, 253, 257, 258, 261, 262, 263, 264, 265
Empleo 17, 25, 26, 127, 251, 252, 263, 265, 266, 290, 295, 303, 304, 316, 317
Emprendimiento 150, 151, 153, 154, 160, 163, 164, 165
Ensino recorrente 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81
Entrenamiento en altura 319, 320, 324, 325, 326, 327, 329, 331
Escritura académica 123, 124, 125, 127, 128, 131, 132, 135
Estudiantes universitarios 150, 152, 153
Ética académica 124
Ética del cuidado 309, 310, 311, 313, 314
Ética deportiva 333, 348
Etnia 73

F

Fair play 332, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 346, 347, 348
Felicidad laboral 289, 290, 291, 293, 295, 296, 297
Felicidad organizacional 269, 270, 271, 272, 273, 274, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 297
Formación de Profesores 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 140
Formación inicial de profesores 104
Formación Inicial Docente 120, 137, 140, 142, 143, 144, 147, 148
Fútbol 332, 333, 334, 336, 337, 338, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 347

G

Gobiernos comunitarios 46, 48, 55, 57, 59

H

Historia y epistemología 83, 89
Historical Cryptology 167, 168, 195
Histórico 54, 66, 71, 83, 115, 117, 118, 119, 196, 197, 198, 199, 210, 212, 220, 221, 301, 307

I

IA en la educación 90, 91, 92
Idiosincrasia 298, 299, 341
Innovación 40, 44, 91, 92, 103, 123, 125, 126, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 250, 263, 265, 272, 273, 278, 280, 290, 292, 295
Innovación educativa 91, 103, 123, 125, 126, 137, 138, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149
Inteligencia artificial 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 90, 91, 93, 102, 103, 123, 124, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 266, 290, 294, 295
Inteligencia artificial generativa 102, 123, 124, 135

J

Jornada híbrida 290, 292, 294
Jurisdicción indígena originaria campesina 46, 48, 49, 58, 59, 60, 62, 70
Justicia constitucional 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44
Justicia distributiva 1, 3, 4, 5, 7, 12, 16, 24, 28, 29, 31

L

Liderazgo consciente 269, 270, 272, 274, 276, 277, 284, 285, 286

M

Maternidad 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317
Mínimo vital 1, 2, 3, 4, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33

N

Neurociencia organizacional 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 286
Neurociencia social 269, 270, 272, 274, 275
Neurocomunicación 269, 270, 271, 272, 274, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286

Neurodivergencia 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318
North Korean visual culture 222

O

Ottoman Court 167, 175, 176, 192, 193, 194

P

Património Mundial 212, 214, 215, 216, 217, 220
Património urbano 212
Pensamiento probabilístico 83
Periodización 319, 320, 322, 323, 324, 325, 327, 329, 330
Planeación didáctica 90, 102, 104, 106, 111, 113
Pluralismo jurídico igualitario 46, 48, 59, 63, 64, 66, 67, 68
Portugal 26, 73, 143, 149, 212, 213, 214, 216
Postage stamp design 222
Prisão 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81
Probabilidad 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89

R

Racionalidad instrumental 137, 140, 147
Reabilitação arquitetónica 212
Regeneração urbana 212, 218
Restauración 197, 200, 201, 210

S

Secret Communication 167, 188
Seguridad psicológica 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 278, 280, 284, 285, 286, 287, 293
Selam Messages 167, 172, 174
Sign language 167, 168, 169, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 190, 191, 192, 194, 195
Sistemas jurídicos comunitarios 46
State propaganda 222

T

Teletrabajo 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297

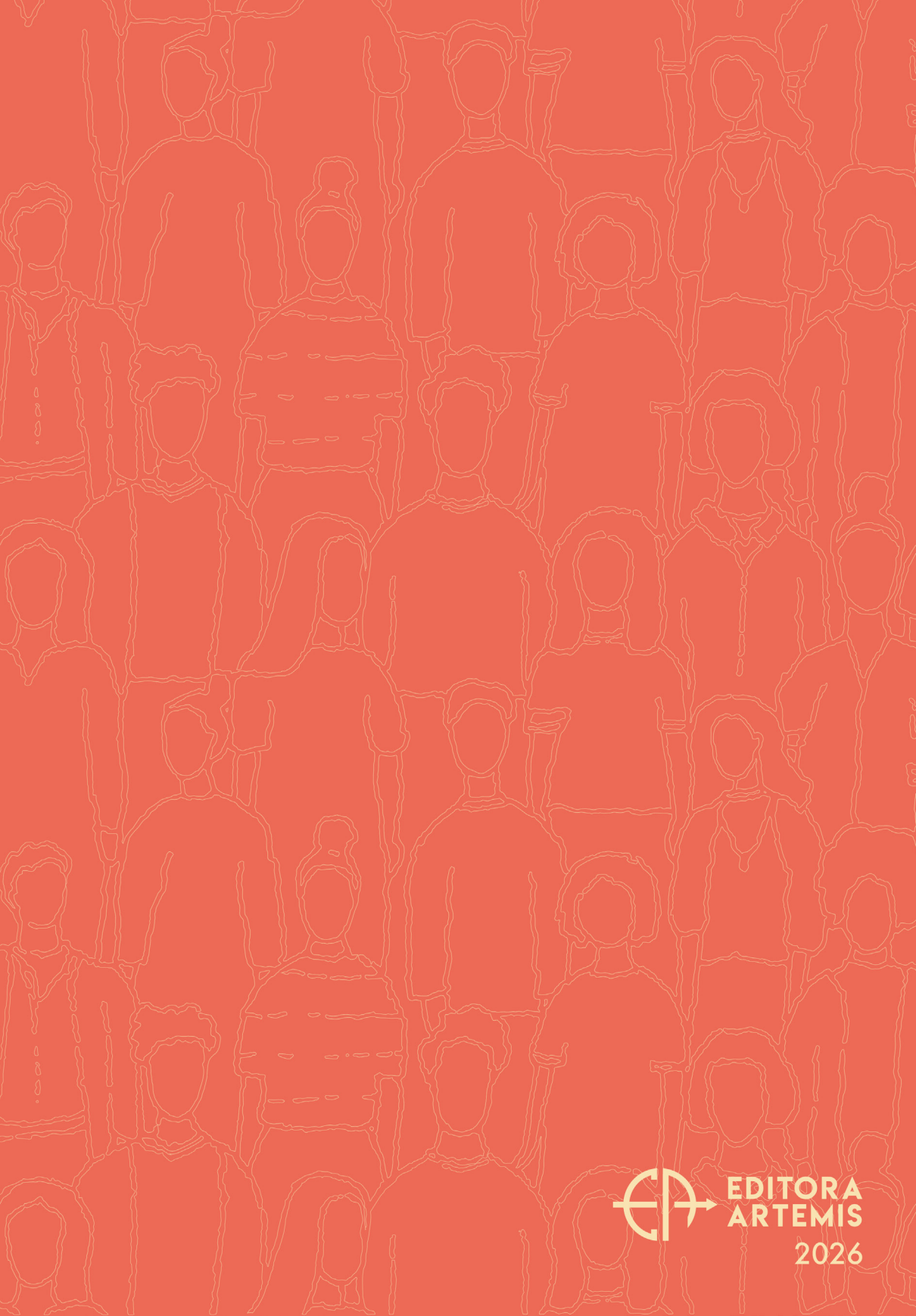
Teorías de justicia 1, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 20, 21, 22, 31
TIC en la educación 90, 92, 96
Tutela judicial efectiva 35, 36, 37, 38, 42, 44
Typography 222, 224, 226, 228, 231, 233, 234, 239, 241, 244, 246, 247

U

UNESCO 40, 45, 93, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 313, 314, 318
Universidade de Coimbra 212, 214, 215, 220, 221

V

Valores culturais 212, 213
Vernáculo 196, 197, 198, 199
Visual symbolism 222, 226



EDITORA ARTEMIS
2026