

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem



**EDITORA
ARTEMIS**

2025

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem



EDITORA
ARTEMIS

2025



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	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
Imagem da Capa	tanor/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 Guanajuato*, 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
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/ Universidad Tecnológica Nacional, 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 Politécnico 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*
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 Livia 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 Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 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. Sérgio 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
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)

E24 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem [livro eletrônico] / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-50-5

DOI 10.37572/EdArt_280525505

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ensino superior.
I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

El siglo XXI se define por la competitividad global, en un contexto lleno de desafíos urgentes, la sobrepoblación, la voracidad en el consumo de los recursos naturales, los problemas ecológicos, el desempleo, la exclusión social, etc. Algunas apuestas de solución se decantan por la calidad de la educación, por la generación de conocimientos científicos y la generación de valores éticos. Una población educada tiene mayor nivel de bienestar, tanto económico como en términos de salud. Por esta razón, nos preguntamos cuáles son los avances que se han logrado en el proceso de Enseñanza aprendizaje, que nos permitan abatir los rezagos en la educación en las zonas más pobres del planeta. Las respuestas nos deben llegar de diferentes partes del mundo, de múltiples autores, universidades y centros de educación. Tal es el objetivo que nos planteamos al lanzar la obra “Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem”, reunir muestras de todo el caudal de sabiduría que se desarrolla en estos momentos sobre este importante tópico, de forma que pueda tener mayor utilidad.

Ya no se trata de construir más y más escuelas, de contratar más y más profesores, sino buscar como transformar el escenario educativo para lograr mejores resultados. No hablamos solo de las tecnologías, sino de otros factores que trataremos aquí.

Estructuramos la obra en cinco apartados, el primero: “Reflexiones sobre el docente y la investigación educativa”, con seis trabajos teóricos sobre la necesidad de incluir valores desde la primera infancia; sobre el estado en que quedó el docente en la pandemia; la reflexión sobre lo que significa ser docente; sobre redefinir el papel del investigador educativo; un texto historiográfico sobre los principios ideológicos con los que se inició la educación en México; y un replanteamiento curricular en las escuelas de educación superior para un nuevo tipo de formación disciplinar que se requiere en los tiempos modernos.

La segunda sección denominada “La nueva práctica en Pedagogía” contiene cuatro trabajos, sobre el papel que desempeñan los pedagogos fuera de los contextos escolarizados; el papel de la coordinación pedagógica como referente en el contexto escolar; un estudio descriptivo sobre las habilidades comunicativas de los profesores en formación; y un estudio que insta a los educadores a incorporar la afectividad, la comunicación y la personalización para fomentar un futuro autónomo y democrático para los estudiantes.

El tercer componente “Uso de las Tecnologías en Educación” cubre también cuatro trabajos, uno analiza las habilidades tecnológicas, así como académicas, de los

“nativos digitales”. Los resultados muestran que, si se usan para el ocio, sus habilidades son excelentes, pero no así para su propio aprendizaje. El siguiente trabajo muestra la utilización de fenómenos de la vida real y las TIC para conectar con conceptos matemáticos complejos. Seguimos con una revisión sistemática sobre la Modelación Matemática en entornos de Realidad Virtual. El cuarto estudio demuestra que el uso de la inteligencia artificial generó dificultades en términos de originalidad que no tuvieron los alumnos que no usaron ninguna tecnología.

La cuarta sección la nombramos “Educación en contextos inciertos o empobrecidos” con cuatro estudios. Uno evidencia, a decir de los autores, “el racismo estructural presente en la sociedad”. El segundo presenta un intento por llevar la educación a las zonas rurales, se ensayó una especie de servicio social de una universidad pedagógica de Angola, para que instruyeran tanto a los niños sin escuela, como a los adultos analfabetas. El tercero demuestra que la baja pronunciada de la matrícula estudiantil a nivel universitario en Venezuela no debe ser atribuida como efecto exclusivo de la pandemia de COVID19, sino a cuestiones sociales y económicas. El último indaga sobre la presencia de los derechos humanos en el proceso de reclutamiento de personal.

Nuestra sección final “Formación docente en Bachillerato y Educación Superior” contiene siete trabajos, el primero analiza la comunicación intercultural, que logró beneficios varios, entre ellos aprendizaje constructivo y cooperativo, pensamiento crítico, y una mejora en sus habilidades lingüísticas. El segundo presenta el diagnóstico de necesidades de formación docente, como cursos sobre la salud emocional y física del docente de Ciencias y Humanidades. Continuamos con los resultados de los cursos de formación continua para los docentes sobre educación ambiental; luego tenemos un estudio sobre la investigación formativa, la que se lleva a cabo desde su preparación profesional buscando alcanzar autonomía y pensamiento crítico. En quinto lugar se discute la Open Science, que promueve el acceso libre a toda la información científica. También intenta saber si las universidades se añaden a esta propuesta y cómo lo muestran en sus páginas web. El siguiente estudio aplicó un cuestionario cuyas respuestas mostraron que muchas de las competencias en licenciatura se adquirieron durante la realización del trabajo de investigación. Finalizamos con una investigación que se realizó con el objetivo de analizar los hábitos de estudio que tienen las y los estudiantes de bachillerato para apropiarse del aprendizaje y su relación con los resultados obtenidos en sus evaluaciones.

Esperamos que esta organización los lleve a disfrutar mejor la lectura sobre estas perspectivas contemporáneas.

Dr. Luis Fernando González Beltrán
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

SUMÁRIO

REFLEXIONES SOBRE EL DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CAPÍTULO 1..... 1

EDUCACIÓN EN VALORES: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS PARA UN DESARROLLO INTEGRAL

Paola Andrea Schönfeldt Soto

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255051

CAPÍTULO 2..... 12

ENTRE INCERTEZAS E INOVAÇÕES: A TRAVESSIA DO ENSINO EM CONTEXTO PANDÉMICO

Ivone Andreia Vieira Ferreira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255052

CAPÍTULO 3..... 19

ETHOS DOCENTE: UNA REFLEXIÓN SOBRE EL SABER, HACER Y SER DOCENTE

Josefina Pantoja Meléndez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255053

CAPÍTULO 4.....28

COMPROMISO Y DESAFÍOS DEL “INVESTIGADOR PARTICIPATIVO”

Marta Elisa Anadón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255054

CAPÍTULO 5.....37

A CENTURY OF EDUCATIONAL MODELS IN MEXICO: IDEOLOGICAL FOUNDATIONS AND EVOLUTION

Fernando Hernández López

Dulce María de los Ángeles Hernández Condado

Fernando Flores Vázquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255055

CAPÍTULO 6.....47

CONSIDERACIONES PARA ENTENDER EN LA POSTMODERNIDAD LIQUIDA LA CRISIS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Jesús Rivas-Gutiérrez
Ana Karenn González-Álvarez
Georgina del Pilar Delijorge-González
Martha Patricia de la Rosa-Basurto
Emmaluz de León-Moeller
José Ricardo Gómez-Bañuelos
Martha Patricia Delijorge-González

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255056

LA NUEVA PRÁCTICA EN PEDAGOGÍA

CAPÍTULO 7..... 58

EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN CONTEXTOS NO ESCOLARIZADOS

Yerlín Heredia Rojas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255057

CAPÍTULO 8..... 68

COORDENAÇÃO E LIDERANÇA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO PÚBLICO

Adriana Carvalho da Silva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255058

CAPÍTULO 9..... 83

HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR EL MUNDO PROFESIONAL

Claudine Glenda Benoit Ríos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255059

CAPÍTULO 10.....97

TONALIDAD AFECTIVA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550510

USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN

CAPÍTULO 11.....112

¿NATIVOS DIGITALES PREPARADOS PARA LA EDUCACIÓN VIRTUAL? EVALUANDO COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN POSTPANDEMIA

Luis Fernando González Beltrán

Olga Rivas García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550511

CAPÍTULO 12 121

INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE LÍMITE DE SUCESIONES A TRAVÉS DEL USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

Cristian Bustos Tiemann

Elisabeth Ramos Rodríguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550512

CAPÍTULO 13133

REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE REALIDAD VIRTUAL Y MODELACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Francisco Guantecura Acuña

Elisabeth Ramos Rodríguez

Barbara Bustos Osorio

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550513

CAPÍTULO 14.....154

THE INFLUENCE OF DIGITAL TECHNOLOGY ON CREATING ARTWORKS AT FINE ART CLASSES

Vesna Kirbiš Skušek

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550514

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS INCIERTOS O EMPOBRECIDOS

CAPÍTULO 15163

A INVISIBILIDADE DA AUTODECLARAÇÃO RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Heloisa Ivone da Silva de Carvalho

Franceila Auer

Kalinca Costa Pinto das Neves
Vania Carvalho de Araújo
Maria Elizabeth Barros de Barros

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550515

CAPÍTULO 16183

A INSUFICIÊNCIA DE ESCOLAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS CIDADÃOS EM ZONAS RURAIS EM ANGOLA: O CASO DA PROVÍNCIA DA LUNDA-NORTE

Fortunato Pedro Talani Diambo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550516

CAPÍTULO 17204

CUANDO LA PANDEMIA NO ES SUFICIENTE PARA EXPLICAR EL ABANDONO ESTUDIANTIL A NIVEL UNIVERSITARIO. EL CASO DE VENEZUELA

Tulio Ramírez
Audy Salcedo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550517

CAPÍTULO 18213

¿IGUALDAD DE OPORTUNIDADES? UNA MIRADA UNIVERSITARIA AL ACCESO LABORAL

Steve Ali Monge Poltronieri
Irina Anchía Umaña
Grettel Villalobos Víquez
Silvia Verónica Gómez Vargas
Nidra Rosabal Vitoria
Luis Ricardo Alfaro Vega
Héctor Fonseca Schmidt
Georgina Lafuente García
Karolina Campos Núñez
Elena Alvarado Ulate
Jacqueline de los Ángeles Araya Román
Ginnette López Salazar

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550518

FORMACIÓN DOCENTE EN BACHILLERATO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 19 **223**

TEACHING “CROSS-CULTURAL COMMUNICATION” THROUGH CONTENT BASED INSTRUCTION: CURRICULUM DESIGN AND LEARNING OUTCOME FROM EFL LEARNERS’ PERSPECTIVES

Chia-Ti Heather Tseng

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550519

CAPÍTULO 20 **243**

EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM. DIGNÓSTICO DE NECESIDADES

María Alejandra Gasca Fernández

Thalía Michelle Domínguez Granillo

Russell Cabrera González

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550520

CAPÍTULO 21 **260**

LA FORMACIÓN AMBIENTAL DOCENTE. REALIDADES, NECESIDADES Y RETOS EN EDUCACIÓN BÁSICA

Gloria Peza Hernández

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550521

CAPÍTULO 22 **270**

EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA DEL ECUADOR

Mary Morocho Quezada

Albania Camacho

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550522

CAPÍTULO 23 **284**

OS DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM TIMOR-LESTE: CIÊNCIA ABERTA, AVALIAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E COOPERAÇÃO COM A CPLP

Manuel Azancot de Menezes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550523

CAPÍTULO 24 306

COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN HUMANA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

María Eugenia Vera Herrera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550524

CAPÍTULO 25 318

LOS HÁBITOS DE ESTUDIO Y SU INCIDENCIA EN LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Heidi Gabriela Cruz Nieto

Indira Perusquía de Carlos

Rosa María Dionicio Hernández

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550525

SOBRE O ORGANIZADOR..... 328

ÍNDICE REMISSIVO 329

CAPÍTULO 10

TONALIDAD AFECTIVA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Data de submissão: 03/04/2025

Data de aceite: 23/04/2025

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Universidad Autónoma de Querétaro
Querétaro, México

<https://orcid.org/0000-0003-1803-5319>

RESUMEN: Este capítulo aborda las interrelaciones entre afectividad, comunicación y educación, destacando su importancia en los procesos de humanización, socialización y juego, esenciales en la relación entre docentes y estudiantes. El autor cuestiona la tendencia de reducir la comunicación a un acto exclusivamente educativo y critica la idea de que todo acto pedagógico sea una imposición cultural arbitraria, reflexionando sobre la sobrevaloración de la asertividad en la enseñanza. El objetivo es profundizar las formas de comunicación educativa, revalorizando la tonalidad afectiva para lograr una educación más integral. El texto destaca la importancia de integrar la afectividad en los procesos educativos, considerando los aspectos corporales, psíquicos y espirituales. También aborda el impacto del estrés docente y la falta de formación afectiva en los educadores, así como las consecuencias de la pandemia en las relaciones afectivas y educativas. Se mencionan teorías como la

transdisciplinariedad y principios como la incertidumbre y la auto-eco-organización para comprender la complejidad de la afectividad en la educación. El capítulo desglosa varios puntos clave: la capacidad del ser humano para cambiar su destino a través de decisiones y experiencias; la distinción entre carácter (biológico) y personalidad (formada por la educación y socialización); la influencia de la afectividad en la percepción y reacción ante el entorno; la importancia de la humanización, que incluye aprender, jugar, socializar y educar; y la necesidad de adaptar la comunicación a cada contexto. Además, resalta la relevancia de comprender la afectividad en el ámbito educativo y el papel integral de los docentes en el desarrollo académico, afectivo y social de los estudiantes. En conclusión, se propone una visión integral de la educación que abarque el desarrollo académico, emocional y social, instando a los educadores a incorporar la afectividad, la comunicación y la personalización en sus prácticas pedagógicas para fomentar un futuro autónomo y democrático para los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: afectividad; comunicación educativa; humanización; educación integral; docentes.

AFFECTIVE TONALITY AND EDUCATIONAL COMMUNICATION

ABSTRACT: This chapter addresses the interrelationships between affectivity, communication, and education, highlighting

their importance in the processes of humanization, socialization, and play, which are essential in the relationship between teachers and students. The author questions the trend of reducing communication to an exclusively educational act and critiques the idea that every pedagogical act is an arbitrary cultural imposition, reflecting on the overvaluation of assertiveness in teaching. The goal is to deepen the forms of educational communication, revaluing affective tone to achieve a more holistic education. The text highlights the importance of integrating affectivity into educational processes, considering bodily, psychic, and spiritual aspects. It also addresses the impact of teacher stress and the lack of affective training for educators, as well as the consequences of the pandemic on affective and educational relationships. The chapter mentions theories such as transdisciplinarity and principles like uncertainty and self-eco-organization to understand the complexity of affectivity in education. The chapter highlights several key points: the human capacity to change one's destiny through decisions and experiences; the distinction between character (biological) and personality (shaped by education and socialization); the influence of affectivity on perception and reaction to the environment; the importance of humanization, which includes learning, playing, socializing, and educating; and the need to adapt communication to each context. Additionally, it emphasizes the relevance of understanding affectivity in the educational field and the integral role of teachers in the academic, affective, and social development of students. In conclusion, it proposes a comprehensive view of education that encompasses academic, emotional, and social development, urging educators to incorporate affectivity, communication, and personalization in their pedagogical practices to foster an autonomous and democratic future for students.

KEYWORDS: affectivity; educational communication; humanization; holistic education; teachers.

1 INTRODUCCIÓN

Aquí se plantea un complejo nudo de relaciones para valorar algunos vínculos entre afectividad y comunicar ideas, y prácticas, al humanizar, educar, socializar y jugar (Durkheim, 1993; Parcerisa, Giné, y Forés, 2010). Es susceptible hilvanar tal anudamiento porque no se justiprecian los nexos entre afectividad, comunicar y educar. Una muestra de ello es la insistencia de basar el trabajo universitario en el *aprendizaje de los chicos* (Ibarra, 2020). Una más es reducir la comunicación a lo educativo, sin considerar que en las relaciones maestros-educandos, ambos se humanizan: juegan, socializan y educan (Ibarra, 2021). Otra adicional es sobredimensionar la tajante afirmación: todo acto pedagógico es la imposición de un arbitrario cultural en condiciones igualmente arbitrarias (Bourdieu, 1981). Otra creencia con cierta aceptación es la tendencia a sobrevalorar que los actos educativos deben orientarse al entendimiento, acuerdo y coordinación de acciones: no deben ser performativos o perlocucionarios (Habermas, 1989). Una predisposición más es la desproporcionada demanda de ser asertivos: expresar con voz firme y entereza los actos de habla (Ibarra, 2023).

2 OBJETIVO

La finalidad que persigue este trabajo es complejizar las formas de comunicación educativa sobre la base de revalorar la tonalidad afectiva y la educación.

3 ANTECEDENTES

Los artículos aquí mostrados son investigaciones empíricas y ensayos teóricos sobre afectividad y comunicación educativa. Iniciaremos con basados en experiencias, luego los que teorizan; no sin antes matizar que todos refieren a teorías y a una realidad que analizan. Uno tuvo como objetivo ofrecer recomendaciones para educar la afectividad de jóvenes universitarios, sobre la base de la estructura de la persona, lo corporal, espiritual y psíquico (Ochoa, 2023). Destacó que la educación de la afectividad debe ser integral e integradora de los componentes de la estructura de la persona; además, que la afectividad es una dimensión esencial de la persona, al educar la afectividad se educa a la persona.

Otro persiguió fortalecer las competencias socio-afectivas docentes porque encontró que se afectaron, dado el exceso de trabajo docente y el estrés que ello genera, aunado a sus problemas personales (Calderón, 2023). Afirmó que carece de sentido que existan profesores altamente preparados en conocimientos, pero que incurran en agresiones y vulneración de derechos estudiantiles. Para encararlo sugirió la formación afectiva docente. Resaltó otra formación integral que denominó equilibrio emocional-biopsicosocial.

También se indagó cómo incidió la vida familiar y afectiva durante el confinamiento debido a la pandemia (Rodríguez, Vargas, Acevedo y Ortega, 2023). Resaltaron la aparición y profundización de circunstancias de violencia, aparejados a la pérdida de interacciones físicas. Para este trabajo se retoma el nexo entre elementos afectivos e interacciones físicas. Igualmente se estudiaron estrategias educativas para mejorar el rendimiento académico de niños con base en la afectividad (Valdiviezo y Gozenbach, 2023). Criticaron un proceso rutinario, en que la actividad docente no desplegaba prácticas educativas efectivas ni afectivas. Ante ello, prescribieron armonizar intereses infantiles, rasgos socio-afectivos y relaciones con estilos de aprendizaje. Afirmaron que las estrategias educativas deben relacionar afectividad (sana convivencia, compañerismo y solidaridad) y aprendizaje.

Para ofrecer otras pistas didácticas se criticó la pobre valoración de lo afectivo por maestros, estudiantes e instituciones educativas (Fragoso, 2023). El artículo reitera el poco aprecio del nexo afectividad-cognición en el desarrollo estudiantil. Señala que

se educa la afectividad al construir teorías que la expliquen y generen intervenciones, gracias a la reflexión y examen grupal honesto y con apertura. También se expresa, construir y transformar el conocimiento mediante la afectividad y el modelo dialogante (Rivera, 2023). Aquí se recupera el nexo afectividad-diálogo.

Otra relación afectividad y saber es con el neologismo sentipensante, al vincularlo con praxis educativo-política de movimientos sociales de América Latina (Pinheiro, 2020). Esta investigación pondera lo político de afectividad, pensar y praxis, debido al aprendizaje colectivo, resistencia, lucha, autonomía y organicidad con movimientos sociales.

Otro escrito alude al *giro afectivo*, porque revaloriza la afectividad que organiza el lazo social al conformar subjetividades y modos de trato; porque lo emotivo implica “(con) moverse”, al suscitar vínculos de cercanía y alejamiento (Kaplan y Aizencang, 2022). Afirma que los sentimientos no son objetos que posean las personas ni las cosas, se originan al ejercer la afectividad intersubjetiva y objetal. Otra aportación, sentir significa estar implicado con algo o alguien; tal implicación concita actuar y pensar. Sentir, actuar y pensar caracterizan lo humano. La implicación política con los demás considera sus circunstancias y perspectivas, mismas que propician una postura y movimiento en beneficio del prójimo. De los dos previos se destaca vincular afectividad y política.

Estos antecedentes enfatizan relaciones educación, afectividad y comunicación. Uno recalca lo integral e integrador de educar afectividad y estructura de la persona (Ochoa, 2023). Otro mostró equilibrio emocional y bio-psicosocial (Calderón, 2023). Uno más relacionó afectividad-interacciones físicas (Rodríguez, *et al.*, 2023). Vincular rasgos socioemocionales y estilos de aprendizaje se ilustró en otro artículo (Valdiviezo, *et al.*, 2023). Nexos afectividad, cognición y diálogo fueron otra manera de indagar lo afectivo (Fragoso, 2023; Rivera, 2023). Con el vocablo sentipensante vincularon afectividad y política, esta fue otra arista de la afectividad. Nominal *giro afectivo* muestra la importancia dada a la afectividad como propiciadora del lazo social, de “con-moverse” y de una acción política revolucionaria (Kaplan, *et al.*, 2022; Pinheiro, 2020).

4 TEORÍAS DE APOYO QUE INCITAN PENSAR, REFLEXIONAR Y DIALOGAR

Esos argumentos justifican el *giro afectivo* y lo complejo de la afectividad y sus relaciones. Éstas la tensionan como objeto de estudio, gracias a un método y teoría específica, de manera disciplinar; o de forma *trans*-disciplinar que entraña cruzar, atravesar, estar entre, ir más allá o trascender la disciplina (Fragoso, 2009; Ortega, 2015; Pérez y Setién, 2008). Existen críticas a lo *trans* porque afirman que no crean una composición

orgánica entre los argumentos dados por cada una de las distintas disciplinas que se involucren, también porque conduciría a una especie de “todología” (Follari, 2023).

4.1 COMPLEJIDAD

La postura metodológica aquí asumida es la compleja (Morin, 1998). Esta forma de pensar se inclina más por lo *transdisciplinar* sin dejar de admitir la exigencia de lo disciplinar. De la complejidad se retoman sus principios incertidumbre, relatividad, dialógico, auto-eco-organización, sistemas e información. Con incertidumbre y complementariedad se admite la imposibilidad del conocimiento total; por caso, en el par dialógico onda-corpúsculo se conoce del elemento cuántico lo ondular y, simultáneamente, se ignorará cómo es en tanto corpúsculo. Aunado a lo incierto también se acepta que el conocimiento es incompleto, es una ensoñación la omnicomprensión. No hay la “todología” ni la comprensión total. El conocimiento como la comprensión es incompleto.

La aportación de la física de Einstein sobre la relatividad, también simplifadamente dicho, alude a que según sea la posición teórica/práctica, espacial y temporal del observador, será aquello que advierte y comprende. Es inexistente la omnipresencia, la posibilidad de observar y entender la realidad desde todos los ángulos y teorías posibles.

El principio dialógico permite entender que los opuestos se complementan para formar un sistema; escuela nueva *versus* escuela tradicional, la realidad educativa deja atisbar entrecruzamientos de ambas (Snyders, 1972). No existen sistemas totalmente aislados. Para comprender lo complejo hay otra exhortación, reunir lo que está disperso y que el pensamiento simplificador lo presenta de manera antitética, disyuntiva, maniquea y ahistórico.

La información es otro sistema complejo, puede ser bit (mínima unidad de información), memoria y programa (el ADN actúa como memoria, al guardar, por ejemplo, instintos de la especie; aunque también como programa que mueve a una acción, como los impulsos); la información es ruido cuando no se puede comprender o decodificar. Los sistemas tienen fronteras borrosas, se confunden con otros sistemas, aun sin dejar su identidad; así, ruido puede confundirse con bit.

La auto-eco-organización deja advertir que hay de maneras a maneras de ser docente o estudiante. En algunos casos, ante la pérdida de equilibrio, la persona hace lo que quiere (dice un sentido común). Al responder así –sin considerar aquello que proviene de la realidad que lo hizo extraviarse– lo que haga o deje de hacer no, necesariamente, atenderá a aquello que lo desequilibró.

Un ejemplo más. Alguien va entendiendo la comunicación del otro; súbitamente, ante una palabra o argumento, ya no la comprende. Una respuesta, por desgracia frecuente, es desentenderse de lo que el otro (maestro o compañero estudiante) dice y distraerse mirando por la ventana del salón de clases o dibujando figuritas en su cuaderno o revisando su *facebok*. En este caso lo “eco”, lo que perturbó, se pasa por alto. Maestro o estudiante, al no considerar la información ruido y lo que produjo, se aísla en una burbuja que, aparentemente, da seguridad y bienestar. El dicho popular especula al sentenciar, “no sale de su zona de confort”.

En otros casos, el aislamiento personal obedece a que se está pensando y reflexionando sobre lo dicho y no entendido. En las aulas es usual escuchar la frase “ya no lo seguí porque me quedé pensando en lo que dijo sobre...”. Hay de formas a formas de abstraerse de la realidad. Otra forma de aislamiento, esta no tan plausible, es la del maestro que considera su interlocutor al pizarrón; generalmente invierte energía y tiempo en un soliloquio sobre las fórmulas, despejes, incógnitas, variables, datos, categorías, conceptos, y demás parafernalia de términos científicos.

La auto-eco-organización induce a considerar que el sistema, al perder su equilibrio, se organiza conforme a sus propias exigencias y de acuerdo a la información del entorno. Por ejemplo, la eco-información que el estudiante recibió hace perder su equilibrio, responde a ello, preguntando por lo incomprendido o cuestionando lo inaceptable. Al escuchar la información también puede producir un conflicto; algo ajeno al pensamiento complejo, que está presente en la realidad, es el conflicto; ya sea la lucha de clases o disputas por el dominio de la verdad, lo bello o lo bueno.

Las respuestas de las personas al desequilibrio o conflicto va del aislamiento o indiferencia, la conversación dialógica para restablecer los puentes de la comunicación deteriorados por información ruido o conflicto, hasta la ira al responder lo que estiman inadmisible ¡Por supuesto! Con diversos matices. Por caso, una estudiante puede mirar al maestro, al disertar sobre lo que en algún momento no entendió, aunque, realmente, esté evocando momentos gratos que vivió con su novio. Otro desparpajado se avismará a ver quién sabe qué a través de la ventana. Todos ellos son distantes de lo que el maestro expresa.

Comunicar-complejidad-afectividad. No son ajenos a los principios de la complejidad. Adelante se verá por qué son sistemas complejos. Vale recuperar argumentos previos para acciones comunicativas, afectivas y educativas. Se hará sobre la base de preguntas y oraciones disyuntivas.

Incertidumbre. ¿Qué es realmente obvio?! Lo que se supone obvio ¿no es la extrema simplificación de una realidad compleja?, ¿al comunicar con absoluta certeza

se mueve a pensar y reflexionar al otro?, ¿el dogmatismo mueve a la fe?, ¿cómo y por qué suscitar el asombro y la duda?, ¿se puede y se debe comunicar siempre de manera asertiva, dubitativa o inquisitiva?, ¿Cómo, cuándo, por qué y para qué comunicar con cierta convicción o indecisión?

Relatividad. ¿Comunicar, afectar y educar siempre deben ser, en todo lugar y momento de la misma manera?, ¿es deseable transitar con cierto ritmo de socializar a jugar y educar?, ¿al inicio del ciclo escolar o de la clase diaria se debe comunicar como al terminar?, ¿cómo, por qué, para qué, cuándo variar las formas de comunicar y educar?, ¿la comunicación docente debe ser siempre expresiva o fría e imperturbable?, ¿el gremio docente no juega el rol de aprendiz en algún momento?, ¿qué otros roles y sentimientos, dadas algunas circunstancias, actuarán maestro y estudiantes?, ¿cómo y para qué jugar con el tiempo, espacio áulico y la forma afectiva y comunicativa docente?

Principio dialógico. ¿La forma de valorar docente siempre debe ser de forma melón-sandía, bueno-malo, tradicional-nueva, falso-verdadero, bello-feo, libertad-libertinaje?, ¿debe ser categórico o matizar?, ¿ante un incidente crítico embromar o reconvenir?, ¿ante lo plausible felicitar o retomar para aleccionar?, ¿para qué, por qué, cuándo y cómo conjugar lo opuesto?, ¿siempre conciliarlos!

Información. ¿Se comprende, cabalmente, el dicho docente y estudiantil?, ¿maestros y educandos transfieren la información memoria a información programa?, ¿distinguen entre una y otra?, ¿valoran lo que llaman memorístico o información memoria?, ¿los agentes escolares soportan la incertidumbre de la información ruido?, ¿la valoran como una oportunidad para conocer, aprender, pensar, reflexionar y actuar?, ¿reconocen la información sin sentido o bit?, ¿la forma de ofrecer información es conjugada con modos afectivos y actuantes?

Auto-eco-organización. ¿El ejercicio docente debe armonizar contenidos educativos, formas de transmitirlos o propiciarlos, fines educativos, exigencias institucionales y sociales, la socio-afectividad individual, de pequeños grupos de estudiantes y del grupo como un todo y, por si no fuera suficiente, también debe armonizar sus filias y fobias?!, ¿cómo valorar la información proveniente de cada uno de esos sistemas?, ¿se puede inferir la socio-afectividad con solo ver rostros y cuerpos?, ¿qué debe mover a dialogar: la socio-afectividad estudiantil, fines, medios, o filias y fobias docentes?

4.2 TONALIDAD AFECTIVA DEL SER HUMANO Y TABLA RASA

Determinismo-indeterminismo. Si se admite que la realidad (ontología) y su conocimiento (epistemología) son complejos, el ser humano también lo es (antropología).

Está determinado por la diversidad de circunstancias en las que nace y crece; simultáneamente, tiene la posibilidad de cambiar su destino (el futuro hacia donde fue arrojado) si se aventura a vivir algo distinto (*destine*) ¡Claro! Sin dejar de reconocer que lo diferente estará condicionado por lo que la realidad le ofrece y su ingenio y el azar permitan. Para un autor la diferencia entre determinación-recreación es el pasaje del destino a *destine* (Jankélévitch, 1989). Otro lo estima como ser *eyectado*-arrojado y proyecto (Heidegger, 1993).

Carácter. El ser humano vive determinaciones biológicas dadas por su ADN. De este deriva un cierto carácter con el que cada infante viene al mundo. Esta forma de ser no es electiva, como tampoco lo es el color de ojos ni la estatura. Ser osado, tímido, colérico o tranquilo, no siempre es algo voluntario. El carácter proviene del código genético o se fija en la infancia (Heller 1993). Impulsa la respuesta al planteamiento del otro o, en general, de la realidad.

Personalidad. Es la formación del Ego que identifica al ser humano con una manera de ser y valorar que lo proyecta a vivenciar, a aventurarse, a experimentar ciertos deseos, ideas y acciones. El carácter es bio-socio-cultural, está determinado por formas de relación que privan al humanizar al ser humano. La personalidad tiende más al proyecto o a la *destine*, a recrearse, a hacer algo distinto de lo que hicieron del infante, adolescente o adulto (Heller, 1993).

Personalidad. Tiene dos tendencias. La particular, se orienta al mí, a lo mío, mi familia, mi casa, mis amigos, mis cosas, etcétera; sus motivaciones tienen mayor o menor grado de egoísmo (Heller, 1977). Durkheim (1993) afirmó que el niño es un ser egoísta y amoral, la educación lo conduce a convertirse en un ser social y moral. Algunas personas siguen siendo un tanto infantiles, su egoísmo es excesivo en su juventud y adultez. Otras trascienden su estado original y orientan sus ideas, pensamientos y acciones para beneficiar al prójimo. A estos seres Heller (1977) los llamó individuales, poco trabajan para sus próximos; más bien, se afanan en favorecer al género humano, al prójimo. No hay estados puros de personalidad particular o individual. Sí hay la tendencia de inclinarse más por una que por otra.

Tonalidad afectiva. La disposicionalidad, la tonalidad afectiva, es “una especie de precomprensión, aún más originaria que la comprensión misma”, es predeterminada (Vattimo, 2002, p. 37). El ser humano está siempre en una situación afectiva en su relación con la realidad. Su nexa es en virtud de su disposicionalidad, de su tonalidad afectiva. El ser humano valora la realidad, inicialmente, a la luz de cierta disposición emotiva, por ejemplo, tedio, miedo, alegría, desinterés (Heller, 1993). Todas las manifestaciones de la

vida humana se caracterizan por acción, pensamiento y sentimiento. El tránsito de (i) genético, destino- determinado, carácter, tonalidad afectiva originaria a (ii) personalidad, *destine*, pro-yecto, es producto del incesante proceso de humanizar. Afectividad y tonalidad afectiva, así como ideas y prácticas son susceptibles de modificarse.

4.3 APRENDER, JUGAR, EDUCAR, SOCIALIZAR O HUMANIZAR

El ser humano para ser tal requiere procesos que, con perdón de Perogrullo, lo humanicen. Un bebé sobrevive al cuidado de lobos, alguna literatura lo atestigua. Sólo que carecerá del lenguaje y sin él de herramientas humanas. Si poseerá gestos y gruñidos para comunicarse. Aprender reduce al complejo proceso de humanizar, porque éste está constituido por procesos a su vez complejos como jugar, socializar y educar (Ibarra, 2021).

Jugar. El nene de semanas de nacido juega con su cuerpo. Así inicia su proceso de humanización. Jugar en las aulas acontece aun sin desearlo, se juega con las palabras, se ríen de acontecimientos chuscos. Jugar lleva a condiciones más democráticas, más horizontales; hasta la mejor estrella del juego se valora como otro jugador. Maestros y estudiantes no son mecanismos sólo determinados para aprender, juegan aun sin proponérselo. Usualmente al jugar se sale de la rutina. Si bien si se excede, jugar se torna rutinario, aburrido.

El juego tiene la cualidad de distender climas escolares rijosos o tensos. Cuando el tedio es enorme jugar es una posibilidad de vivificar el ambiente, al crear un desorden que, si se cuida, puede llevar a un orden superior al aburrimiento o lo conflictivo. El caos es parte de la vida, las clases y jugar. Para jugar el juego de la vida es provechoso jugar en clase, se aprender a respetar y jugar con las reglas y se encara la incertidumbre y caos usual de casi todo juego.

Socializar. Es otra acción humana que sucede en la vida y en las aulas. Por ejemplo, se comparten o comunican las noticias llamadas virales de redes sociales o acontecimientos notables. Profesores y estudiantes invierten energía y tiempo en distinguirse por expresar novedades. Se socializa cuando se indica a un ser humano cómo emplear utensilios y procesos, por caso, cómo cruzar la selva o cómo atrevesar una calle transitada por veloces autos (Heller, 1977). Algunos expresan que la socialización lleva a apropiarse de la ideología dominante. No es un acto sólo escolar, sucede en las casas, en grupos y clases sociales.

Socializar. Se comprende según sean las acciones y relaciones sociales. Estas son racionales dirigidas a fines, racionales orientadas por valores, movidas por la afectividad, tradicionales realizadas por el peso de la costumbre y carismáticas al seguir un líder

con cualidades excepcionales (Weber, 1992). Acorde a la postura marxista el proceso de socialización puede conducir a enajenar y emancipar.

Educar. Es otra forma de humanizar. Uno de sus rasgos más importantes es que la generación adulta transmite –o propicia– que las nuevas generaciones se apropien de ideas, sentimientos y prácticas que demandan la sociedad en su conjunto y el grupo social al que está destinado el educando. Se educa en y fuera del aula. Solo se educa al comunicar, además si la comunicación afecta. Si no hay comunicación ni afectación, la educación es inexistente (Parcerisa, *et al.*, 2010).

Educar. Experimenta las acciones de *conocer* (esta tiene mucho de autonomía), *aprender* (requiere la relación maestro-aprendiz), *pensar* (casi siempre es en soledad para responder lo incomprendido), *reflexionar* (la metacognición lleva a enjuiciar al conocimiento, aprendizaje, pensamiento y acción; igualmente, es más un acto individual) y *praxis* (actuar dirigido por pensamientos y sentimientos no siempre rutinarios, sino por el deseo de ser mejor) (Ibarra, 2020).

Educar. Vive la tensión inherente a la misma palabra, una acepción es dirigir. Otra es perfeccionar. La mal llamada escuela tradicional se basa más en dirigir al educando. La nominada escuela nueva conduce a favorecer el desarrollo infantil o juvenil. Dirigir exige acciones comunicativas asertivas. Propiciar lleva a otras performativas o perlocucionarias.

4.4 COMUNICACIÓN

Es comprensible con apoyo en teorías. i) Acción comunicativa (Habermas, 1989). ii) Asertiva (Ibarra, 2023). La primera postula dos principales actos de habla, aquellos dirigidos al éxito, a imponer o persuadir, se denominan perlocucionarios o performativos. La otra tendencia se dirige al entendimiento, acuerdo y coordinación de acciones. Los modos de habla se orientan al afecto, lo objetivo y lo normativo. Se habla acorde a la orientación, histriónica, objetivante y dogmática, respectivamente. Vale acotar que no hay acuerdo si no se devela el desacuerdo. El talento del hablante estriba en dialogar y afanarse en comprender al otro, para encontrar en sus dichos algo que cree un vínculo que lleve al acuerdo y al compromiso de coordinar acciones. El énfasis que persigue esta teoría es dialogar, acordar y coordinar acciones. No alaba persuadir ni imponer.

La comunicación asertiva se expresa con certeza y actitud enérgica. Su intención es mover al otro a aceptar su oferta, es persuasiva o, bien, performativa, lleva a realizar. La comunicación asertiva presupone que la oferta de habla la acepta quien la emita como verdadera, necesaria o valiosa. Su tendencia no puede ser duditativa ni incierta, debe llevar al otro aceptar su propuesta asertiva.

¡Caracoles! ¿Cómo decidir qué tipo de habla ofrecer en clase? Quizá para una corriente de opinión sea no imponer y sí llegar al acuerdo; incluso puede tender a no incidir en el educando por el prurito de que se desarrolle por sí mismo; incluso, ante una falta que se considere grave (por ejemplo, insultar con palabras altisonantes), no reconvendría; sólo invitaría a conversar. Otra forma de hablar en el aula se dirige a ser asertiva, a hablar con mucha certeza y a demandar de los alumnos que hagan, valoren o adopten lo que les dicen. Esta caricatura pretende esquematizar dos tendencias, quienes no pretenden ni imponer ni convencer ni persuadir; tal vez se consideren a sí mismos como liberales y liberadores, de ninguna manera “tradicionalistas”. La otra cara de la caricatura es la de quien se valora a sí mismo como poseedor de lo verdadero, bueno y bello; sobre esa base, habla asertivamente para convencer estudiantes. Entre ambas caras hay matices, hay formas de ser y de valorar docentes mucho más complejas.

Asertividad o entendimiento. La caricatura simplifica y acrecienta un aspecto de la realidad que dibuja. La realidad no es así. Es compleja. Los actos de habla docente, en caso de no estereotiparse, pueden oscilar entre persuadir y llegar a acuerdos; también pueden llevar a socializar y jugar. La utopía o el deseo de un mundo mejor, y las acciones pedagógicas que lo transmitan, requieren orientarse a la persuasión, a la asertividad. Lo exigen para que los estudiantes valoren, deseen y se comprometan a transitar, de una realidad indeseable a otra que ellos contribuirán a recrear.

Al hablar sobre ciencia es poco deseable que la comunicación sea persuasiva; más bien, debe afanarse en el entendimiento y valoración de la información que se comunique. Adicional a ello, la información memoria que incorpore el estudiante debe conducir a que se convierta en información programa ¿De qué serviría a un cirujano o un maestro que memoricen tal o cual cosa si no saben cómo intervenir sobre la base de esa información?

4.5 AFECTIVIDAD

Es un sistema complejo constituido por impulsos, afectos, sentimientos y emociones (Ibarra, 2017). Está orientada por el carácter y la personalidad. Sigue dos tendencias: egoístas- particulares y generosas-individuales, ante el desequilibrio transformar o conservar. Se expresa al relacionarse con la realidad y sus demandas. Los subsistemas que la componen no son cerrados; entre ellos se interrelacionan para recuperar cierta homeostasis-equilibrio, usualmente, inestable y efímero. Los subsistemas afectivos son:

Impulso. Es la huella muda de la especie, demanda satisfacer necesidades como hambre, frío, sed; sólo las percibe quien las experimenta. Contribuyen a la preservación

humana. *Afectos* son detonados por algo externo a la persona, los expresa con gestos y palabras. Son poco reflexionados, los provoca la educación y socialización; por ejemplo, el asco o miedo ante algo; entre ellos también están tristeza, cólera, vergüenza, alegría o deseos sexuales.

Los afectos pueden ser dominados por *sentimientos orientativos*; de manera similar a los afectos no precisan de una extensa y profunda reflexión; empero, sí contienen o impulsan las respuestas al perder la homeostasis. Los sentimientos orientativos son productos y procesos socioeducativos que llevan al tacto, buen gusto, prudencia, destreza y sabiduría; favorecen responder de forma oportuna y eficiente (*timing*), con donosura e inteligencia (*praxis*), con orientación a lo bello, bueno y verdadero.

La *emoción* es una afluencia de sentimientos que se agolpan en un momento; no es un sentimiento como Goleman afirmó (2016). Tiene dos tendencias. Una al gozo y otra al dolor. El gozo es una emoción compleja porque se compone, por caso, de llorar de alegría o de reírse de sus penas. Las dos emociones se distinguen porque la primera lleva al crecimiento de la persona, de su Ego. La emoción de dolor se provoca por la contención que evita ser mejor o acrecentar al Ego; el dolor es más espiritual que físico.

Es difícil saber cuándo una forma de expresar responde a qué subsistema de la afectividad, aun cuando un sentido común docente cree adivinar qué siente su estudiante y por qué. Por caso, una respuesta airada quizá se considere como grosera y hecha para molestar, se consideraría afecto ira, aun cuando no necesariamente lo sea; podría ser el dolor de sentir que se contiene su Ego, sería una señal de esa emoción. Otro ejemplo, un maestro considera como burla la risa de un estudiante; no obstante, la risa podría producirse por el sentimiento orientativo del buen gusto que anhela distender lo tenso del ambiente. Valga esta analogía.

Lleva a dificultades ignorar qué distingue cateto de hipotenusa, arteria de vena o *queer* de homosexual. Existe similitud porque crea problemas desconocer en qué consisten impulsos, afectos, sentimientos orientativos y emociones.

La afectividad es un sistema complejo compuesto por subsistemas igualmente complejos. Otro caso, el miedo docente se podría considerar afecto, al oír una queja estudiantil expresada coléricamente en un tono de voz muy alto y la cara de quien grita muestra mucho enojo. El miedo podría ser lo visible de la emoción experimentada al sentir que su Ego es demeritado; sería emoción porque, al mismo tiempo del miedo, se experimenta incertidumbre acerca de la veracidad de la queja, la pena por la pérdida de confianza de ese estudiante, así como el grato sentimiento por el recato o prudencia que impide contestar a los gritos con otros alaridos o, también, la satisfacción de contener el coraje, al ser ofendido, y responder con buen gusto y tacto.

Es muy arriesgado conjeturar qué siente una persona solo por lo que se percibe de sus gestos y tono de voz. Como peligroso es no considerar sus manifestaciones. Ante la incertidumbre debida a lo que se percibe, es preciso desplegar la comunicación orientada al diálogo, entendimiento, acuerdo y coordinar de acciones. Es necesario dialogar para valorar cuáles son las circunstancias que permiten comprender las señales de la afectividad, así como en qué consisten realmente. En otras peripecias la orientación debe ser la comunicación asertiva, frente al escepticismo o desconfianza estudiantil, ante la necesidad de guiar su actividad conforme a una forma de ser generosa y no egoísta, o de cara a engendrar un pro- yecto de vida al y dejar atrás ser arrojado al mundo. Afectividad, comunicación y educación requieren vincularse para humanizar plausiblemente.

5 COMENTARIOS FINALES

Es plausible el aserto sin i) comunicación ii) ni afectación iii) es imposible educar. Sólo que esa fórmula no considera la complejidad de los tres sistemas, como tampoco valora las entreveradas relaciones entre los tres ni entre sus componentes. Comunicar asertivamente, obedeciendo a una tonalidad afectiva de un carácter fuerte, y bajo determinadas circunstancias, es necesario para “con-mover”. Bajo otras condiciones no contribuye a pensar ni reflexionar, no coadyuva a ser autónomo.

Se precisa valorar al par dialógico determinismo (carácter-tonalidad afectiva) e indeterminismo (personalidad-sentimientos orientativos) al comunicar, educar y afectar. Es preciso porque al jugar, socializar, educar y humanizar se debe llevar a lo que hicieron del estudiante circunstancias, no siempre favorables, a incrementar su autonomía, se debe guiar para dejar atrás afectos y enriquecer sus sentimientos orientativos. Humanizar debe conducir a un pro-yecto democrático y justo, a una personalidad individual, a una *destine* venturosa.

Humanizar es una tarea docente. Es necesario asumirla considerando lo integral e integrador de la humanización. Integral porque al comunicar y afectar se debe incidir en ideas, sentimientos y prácticas que preparen para encarar incertidumbre, caos y relatividad de los sucesos de la vida. Integral por cuanto también se debe preparar para comunicar de forma afectiva, normativa, objetiva, juguetona, socializante, inquisidora y performativa. Integral porque también se necesita reconocer la pérdida del equilibrio y su consiguiente auto-eco- organización que lleve a estadios de otro armonía bio-psico-socio-política-afectiva que favorezca el desarrollo del Ego individual. Asimismo es integral por la exigencia de desarrollar, cada vez más y mejores, procesos de conocer, aprender, pensar, reflexionar y *praxis*, en aras de un futuro mejor.

Humanizar requiere integrar porque solo se es uno mismo si hay un nosotros, porque lo disciplinar requiere lo *trans*-disciplinar ¡Basta de maestros eruditos que lesionen afectivamente a sus estudiantes! ¡No más profesores permisivos que no transformen estudiantes maleducados! Buen gusto, tacto, prudencia, destreza y sabiduría no son palabras huecas. Son disposiciones docentes necesarias para comunicar, afectar y humanizar, loablemente, en provecho del género humano.

Las ciencias necesitan de la filosofía y la pedagogía para crear un sentido de vida lleno de fe, de la necesidad de una realidad mejor. Integrar se necesita porque solo se crea un nosotros dialogando y, en momentos, persuadiendo, porque la información transita de bit a memoria y programa, porque la información ruido y la pérdida de equilibrio que provoca, requieren recrear otros equilibrios que conjunten, ejemplarmente, yo, otro, natura y cultura.

Afectividad, comunicar y humanizar son un nudo de relaciones. Demandan un *pro*-yecto que incite a aventurarse en aras de materializar lo anhelado. El futuro ya está ahora. Apela a reorientar o finiquitar lo indeseable. Precisa superar equilibrios efímeros e inestables en aras de homeostasis más humanas, más solidarias, dignas y eficientes. La tarea docente es y será un cuento de nunca acabar. La vida es una aventura finita. La actividad docente no tiene fin, aun cuando sí la finalidad de...

REFERENCIAS

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. LAIA.

Buñay-Cando, S. L. (2023). Estrategias de comunicación afectiva para mejorar el aprendizaje de lecto-escritura en estudiantes de primer año de Educación General Básica. *Polo del Conocimiento*. Vol. 8(4), pp. 1103-1121. Disponible: DOI: 10.23857/pc.v8i4

Calderón, C. (2023). El fortalecimiento de las competencias socio afectivas de docentes del sistema educativo ecuatoriano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 7(2), 3431-3443. Disponible: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5582

Durkheim, E. (1993). *Educación y sociología*. Colofón.

Fragoso, O. (2009). El giro del diseño: transdisciplina y complejidad. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 8(31), 97-107. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34211305008>

Fragoso, D. (2023). La educación en la afectividad en el aula: algunas pistas didácticas. *Revista Boletín REDIPE* 12(1) 73-100. Disponible: <https://orcid.org/0000-0003-3277-2841>

Follari, R. (2023). La Comunicación como transdisciplina. Avatares de la teoría. *In Mediaciones de la Comunicación*, 18(1), 27-41. Disponible: ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5642-2494>

Goleman, D. (2016). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ediciones B.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.

Heidegger, M. (1993). *Ser y tiempo*. FCE.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península. Heller, A. (1993). *Teoría de los sentimientos*. Fontamara.

Ibarra, L. (2017). Afectividad, educación y utopía. Una perspectiva socioantropológica, en *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/article/view/934>

Ibarra, L. (2020). Humanizar interdisciplinariamente. Estrechez y complejidad. *Revista Internacional de Humanidades*, vol. 7, núm. 1, 1-17. Disponible: <https://doi.org/10.18848/2474-5022/CGP/v07i01/77-90>

Ibarra, L. (2021). Humanizar, educar, socializar y jugar. Vergüenza, confianza y nostalgia. *Revista Internacional de Humanidades*, vol. 8, núm. 2, 1-20. Disponible: <https://doi.org/10.18848/2474-5022/CGP/v08i02/1-17>

Ibarra, L. (2023). Ser o no ser asertivo. Esa es la cuestión. En prensa. Jankélévitch, V. (1989). *La aventura, el aburrimiento, lo serio*. Taurus.

Kaplan, C. y Aizencang, A. (2022). Teoría de las emociones en el campo educativo. Lectura desde las mujeres. *Entramados*, 9(12), 7-18. Disponible: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6550/6749>

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Ochoa, M. (2023). *Recomendaciones para educar la afectividad en jóvenes universitarios con base en la estructura de la persona y el método de la experiencia de Manuel Burgos*. Tesis doctoral. Universidad Anáhuac. Estado de México.

Ortega, M. B. (2015). Trabajo social como transdisciplina: hacia una teoría de la intervención. *Cinta de Moebio*, (54), 278-289. Disponible: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000300005>

Parcerisa, A., Giné, N. y Forés, A. (2010). *La educación social. Una mirada didáctica*.

Relación, comunicación y secuencias educativas. Graó.

Pérez Matos, N. E. y Setién Quesada, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *Acimed*, 18(4), 0-0. Disponible: <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v18n4/aci31008.pdf>

Pinheiro-Barbosa, L. (2020). Pedagogías sentipensantes y revolucionarias en la praxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 269-290. Disponible: <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10794>

Rivera Alzate, J. D. (203). Construir y transformar el conocimiento desde la afectividad y el modelo dialogante. *Poiésis*, (44), 138-143. Disponible: <https://doi.org/10.21501/16920945.4221>

Rodríguez, A. N., Vargas, J. A., Acevedo, G. C. y Ortega, A. (2023). La vida familiar y afectiva de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle durante la pandemia y el confinamiento por COVID-19 en Colombia. Impactos y afrontamientos. *Prospectiva*, (35).

Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Marova-Fax.

Valdiviezo, D. C. B. y Gozenbach, J. D. (2023). Estrategia educativa basadas en la afectividad para mejorar el rendimiento académico a niños de 3er año de Básica. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(2), 695-704.

Vattimo, G. (2002). *Introducción a Heidegger*. Gedisa. Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. FCE.

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afectividad 97, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111

Alfabetização 78, 155, 183, 185, 186, 187, 192, 194, 196, 198, 200, 201, 202

Angola 183, 184, 185, 186, 187, 188, 193, 199, 200, 202

Aprendizaje 4, 21, 25, 30, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 106, 110, 112, 113, 115, 119, 120, 121, 122, 124, 130, 131, 132, 144, 145, 146, 150, 215, 245, 247, 249, 254, 258, 261, 262, 264, 266, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 304, 306, 308, 309, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327

Authenticity 40, 154, 161

Autoestima 1, 2, 3, 4, 5, 11, 176

Avaliação da investigação 284, 291, 292, 299, 302, 303

C

Calidad educativa 1, 8, 264, 270, 272, 282

Ciência aberta 284, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 302, 303, 304, 305

Ciencia social performativa 28, 29, 34

Co-construcción de saberes 28

Colegio de ciencias y humanidades 243, 244, 245, 246, 247, 251, 256

Competencias académicas 112, 114, 118

Competencias comunicativas 83, 84, 85, 87, 88, 90, 95

Competencias profesionales 84, 114, 120, 276, 306, 307, 317

Compromiso político 28

Comunicación educativa 97, 99

Content based instruction 223, 225, 240, 241, 242

Contexto laboral 58

Cooperação com a CPLP 284, 293, 301, 302

Cooperative learning 223, 225, 229, 233, 237, 239, 240

Coordenação pedagógica 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

COVID19 12, 13, 18, 68, 111, 204, 205, 212, 244, 246, 247, 260, 261, 266

Creativity 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162

Critical thinking 122, 161, 223, 225, 226, 229, 233, 237, 238, 239, 271

Cross-cultural communication 223, 224, 225, 227, 228, 230, 232, 235, 238, 240, 241

Currículo 14, 15, 16, 17, 18, 60, 67, 70, 75, 80, 123, 130, 175, 176, 177, 180, 262, 267, 268, 270, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 286, 289, 305

Curriculum design 223, 228, 238, 240

D

Derechos humanos 35, 214, 215, 217, 218, 220, 221, 222

Desarrollo profesional 83, 92, 267

Desarrollo sostenible 214, 216, 220, 221, 222, 269, 272

Desempeño profesional 58, 85, 95

Desenvolvimento de competências 284, 287, 288, 290, 302

Diáspora 204, 205, 208

Digital technology 154, 155, 156, 157, 161

Docencia 19, 20, 21, 54, 65, 66, 68, 84, 92, 244, 245, 247, 257, 258, 259, 271, 272, 275, 277, 283, 302, 316, 317

Docentes 7, 16, 17, 18, 22, 36, 59, 71, 83, 84, 85, 87, 88, 91, 92, 96, 97, 99, 103, 107, 110, 119, 120, 124, 144, 148, 149, 204, 206, 210, 212, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 257, 258, 260, 261, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 273, 275, 279, 287, 288, 290, 291, 318, 319, 321, 322, 327

E

Ecuador 8, 11, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 283, 319

Educação infantil 69, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182

Educación 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 19, 22, 25, 26, 27, 30, 36, 38, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 65, 67, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 96, 97, 99, 100, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 145, 150, 153, 164, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 244, 245, 249, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 307, 317, 327

Educación a distancia 57, 204, 206, 211, 270, 275, 277, 278, 279, 282

Educación ambiental 67, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269

Educación básica 164, 260, 261, 262, 263, 266, 267, 268

Educación integral 11, 97

Educación líquida 47, 48, 51, 54, 57

Educación superior 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 67, 83, 84, 85, 86, 96, 120, 139, 204, 206, 208, 211, 212, 219, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 317

Ejercicio profesional 58, 60, 61, 66, 83, 87, 92, 93, 95, 246
Eje transversal 243, 257, 258, 273, 281
Empreendedorismo 12, 14, 17, 18
Enseñanza 6, 8, 11, 22, 38, 49, 54, 55, 56, 60, 87, 93, 94, 95, 97, 110, 112, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 131, 133, 136, 143, 146, 147, 150, 151, 244, 245, 246, 247, 249, 256, 257, 258, 261, 262, 264, 265, 266, 269, 271, 280, 304, 318, 319, 322
Ensino 12, 13, 14, 15, 16, 17, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 154, 155, 163, 173, 176, 177, 180, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 300, 301, 302, 303, 304, 305
Ensino e educação 183, 187, 193
Estrategias didácticas 83, 245, 267, 268
Estrategias digitales 83
Estudiante 87, 88, 101, 102, 107, 108, 109, 118, 124, 135, 136, 146, 148, 151, 214, 216, 217, 273, 274, 276, 279, 280, 307, 321, 322, 326
Ethos 19, 20, 21, 22, 26, 27
Evaluación 10, 27, 57, 59, 67, 95, 96, 112, 114, 115, 116, 118, 125, 129, 132, 139, 151, 219, 245, 247, 248, 249, 251, 254, 257, 258, 270, 271, 272, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 306, 308, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327
Extensão universitária 183, 186, 302

F

Filosofía de la educación 19, 46, 57, 268
Fine arts 154, 162
Formación continua 260, 261, 262, 263, 266, 267, 268, 269, 281
Formación de profesores 27, 96, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257
Formación docente 83, 85, 146, 243, 244, 246, 247, 248, 251, 253, 256, 258, 259
Formación en valores 1, 8

H

Habilidades tecnológicas 54, 71, 112
Hábitos de estudio 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327
Humanización 97, 105, 109

I

Identidad 1, 2, 19, 20, 21, 23, 59, 67, 96, 101, 164, 248

Identidade racial 163
Ideology 37, 38, 39, 44, 230
Infância 1, 4, 5, 6, 104, 163, 164, 165, 178, 181, 189
Investigación formativa 270, 271, 272, 273, 274, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283
Investigación participativa 28, 32

L

Learner perspectives 223, 233, 236, 241
Legislation 37
Liberalism 37, 40, 41, 44, 45
Licenciatura en nutrición humana 306, 307, 308
Liderança pedagógica 68, 70, 74, 75, 77, 80, 81, 82
Límite de sucesiones 121, 122, 128, 130, 131, 132

M

Mexico 11, 19, 27, 37, 38, 39, 45, 46, 47, 58, 59, 61, 62, 67, 97, 111, 120, 141, 142, 143, 243, 259, 260, 261, 264, 265, 266, 269, 306, 307, 317, 318
Modelación matemática 121, 123, 130, 132, 133, 134, 146
Modernidad 24, 27, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 57
Motivação 68, 70, 74, 76, 80, 82

N

Nuevas tecnologías 51, 59, 112, 113, 119, 120

P

Pandemia 12, 13, 14, 16, 17, 18, 68, 94, 97, 99, 111, 112, 114, 119, 170, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 244, 246, 247, 256, 260, 261, 269
Pedagogos 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67
PLESA 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 202
Política educativa 1, 9, 264
Políticas educacionales 204
Posicionalidad del investigador 28
Positivism 37, 44, 45
Prácticas laborales 58
Professores 12, 13, 15, 16, 17, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 183, 186, 189, 192, 196, 286, 288, 296

Psicología 112, 115, 120, 182, 221, 319, 327

R

Realidad virtual 133, 134, 136, 137, 145

Recurso educativo 121, 125, 130

Recursos humanos 17, 65, 66, 67, 74, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 267, 307

Reestruturação 12, 14

Responsabilidad social 28, 311, 312, 313, 314, 316

Revisión sistemática 133, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 150

S

Secularism 37

Simulación 134, 138, 145

Sistema modular 306, 307, 308, 312, 316

T

Tareas matemáticas 121

Trabalho colaborativo 68, 70, 73, 76, 77, 78, 79, 80

U

UNESCO 29, 36, 208, 214, 261, 263, 278, 280, 283, 284, 285, 295, 297, 298, 299, 304, 305

Universitarios 50, 86, 96, 99, 111, 112, 120, 192, 198, 205, 208, 209, 211, 212, 282, 290, 308

V

Valores del profesorado 19

Visual literacy 154, 155, 162