

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL IV

 EDITORA
ARTEMIS
2025

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL IV



EDITORA
ARTEMIS
2025

2025 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2025 Os autores
Copyright da Edição © 2025 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
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
Imagen 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. Elio Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.º Dr.º Emilia Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.º Dr.º 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.º Dr.º Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof.º Dr.º Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.º Dr.º Gladys Esther Leo, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.º Dr.º 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.º Dr.º Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.º Dr.º Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.º Dr.º Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramón Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.º Dr.º 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.º Dr.º Lívia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.º Dr.º 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.º Dr.º Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.º Dr.º 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 Meliado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.º Dr.º Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.º Dr.º Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.º Dr.º María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.º Dr.º Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.º Dr.º 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 M^aGraça 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 País 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
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 III / 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 978-65-81701-77-2

DOI 10.37572/EdArt_111225772

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

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

La educación contemporánea, dentro de un contexto de cambios sociales y culturales, vertiginosos y contundentes, se caracteriza por una profunda transformación epistemológica, tecnológica y social. En las primeras décadas del siglo XXI, las instituciones educativas de distintos países han sido convocadas a repensar sus fundamentos, métodos y finalidades en un escenario marcado por la aceleración digital, la creciente diversidad de los contextos de aprendizaje y la necesidad urgente de promover competencias cognitivas, sociales y humanas que respondan a un mundo en constante cambio.

Esta obra, **Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem IV**, que reúne autores de múltiples países de América Latina, África y Europa, refleja precisamente esa pluralidad de miradas, experiencias y realidades. Las contribuciones aquí presentadas evidencian no solo la vitalidad de la investigación en educación, sino también la convergencia de esfuerzos internacionales en torno a la construcción de prácticas pedagógicas más inclusivas, innovadoras, contextualizadas y humanizadas.

La organización del libro en cuatro ejes temáticos ofrece una lectura articulada y coherente de los distintos enfoques.

El primer eje, dedicado a *la Enseñanza de la Matemática, el Pensamiento Crítico y la Inclusión Educativa*, aborda los desafíos formativos en el ámbito de la didáctica de la matemática en contextos diversos, y de la preparación docente. Inicia con el desarrollo, desde la primaria, del pensamiento crítico, tan relevante para la formación ciudadana. Continúa con la educación superior, se discuten experiencias en el contexto pospandémico, al combinar el enfoque tradicional con la metodología de Aprendizaje Basado en Equipo, que apuntan a reconstruir aprendizajes y fortalecer metodologías orientadas a una participación más activa y con equidad. Sigue con los retos de la formación inicial docente y la incorporación de enfoques inclusivos en la enseñanza, primero con respecto a la estadística, luego en términos generales de la matemática, y finalmente en la educación normalista.

El segundo eje, *Metodologías Activas, Tecnologías Educativas e Innovación Didáctica*, presenta reflexiones y experiencias que evidencian el impacto creciente de las tecnologías emergentes y de los modelos pedagógicos activos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí se analizan el uso pedagógico de la realidad virtual y aumentada, que propicia un aprendizaje interactivo, con experiencias inmersivas para las prácticas que deben desarrollar los estudiantes. Asimismo, se revisa la aplicación

de sistemas de inteligencia artificial para apoyar a docentes y estudiantes, donde se busca un uso ético que permita la autonomía y el pensamiento crítico. Se incorpora también la implementación del modelo *Flipped Teaching* en la formación en ingeniería, como estrategia didáctica innovadora para fortalecer competencias técnicas, bilingües y digitales. Además, se muestra la incorporación de dispositivos electrónicos de bajo costo en la experimentación científica y proyectos de investigación escolar sobre fenómenos naturales, que buscan vincular el aula con problemáticas locales y ambientales. Estas contribuciones muestran cómo la innovación tecnológica y metodológica puede ampliar horizontes didácticos, democratizar el acceso al conocimiento científico y promover aprendizajes activos y contextualizados.

El tercer eje, **Políticas Educativas, Gestión Universitaria y Reformas de la Educación Superior**, reúne estudios que examinan dimensiones institucionales, sociales y sistémicas de la educación. En este apartado se incorporan reflexiones sobre el currículo democrático y la educación para la protección civil, así como sobre los procesos socioeducativos vinculados a la sustentabilidad en contextos interculturales, que refuerzan el papel de la universidad en la transformación social y ambiental. Asimismo, se analiza la acción tutorial universitaria como un factor clave para la permanencia estudiantil, a pesar de sus limitaciones estructurales. Se abordan también la importancia de estructuras curriculares coherentes, con planes de supervisión adecuados, así como modelos integrados de gestión e innovación académico-administrativa que presentan posibilidades de transferencia a otros contextos universitarios. Finalmente, se examinan los desafíos que enfrentan los sistemas de educación superior en contextos marcados por tensiones sociopolíticas y económicas, ampliando el debate sobre la relación entre políticas públicas, gobernanza educativa y calidad de la formación.

Finalmente, el cuarto eje, **Formación Integral, Humanidades y Desarrollo Socioemocional**, se inicia con una reflexión contemporánea sobre las representaciones sociales de la automatización y la inteligencia artificial generativa en la formación universitaria, problematizando los vínculos entre saberes, ética y tecnologías emergentes.

Los capítulos abordan la creación de ambientes formativos seguros y libres de violencia, la vigencia del pensamiento pedagógico ilustrado en la defensa de una educación centrada en el sujeto, y la relevancia de las habilidades socioemocionales y de las denominadas *soft skills* en la formación profesional contemporánea. Se incorpora, además, un análisis sobre la supervisión pedagógica y la gestión estratégica como dimensiones fundamentales para garantizar la calidad de los procesos formativos, fortalecer la práctica docente y crear condiciones institucionales que posibiliten una educación integral,

contextualizada y socialmente comprometida. En conjunto, estos textos reafirman la necesidad de una educación que considere al estudiante como una persona integral, capaz de actuar con autonomía, ética, sensibilidad y responsabilidad social.

Esta obra constituye, así, un mosaico amplio y multifacético de la educación en el siglo XXI. Al integrar perspectivas provenientes de diversas disciplinas, países y tradiciones académicas, el libro evidencia que los desafíos educativos actuales no pueden abordarse de manera aislada, sino que requieren diálogo, interdisciplinariedad y colaboración internacional.

Deseo que el lector tenga una lectura inspiradora y fructífera, que contribuya a ampliar debates, fortalecer prácticas e impulsar nuevas investigaciones en el vasto campo de la enseñanza-aprendizaje contemporánea.

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

SUMÁRIO

ENSINO DE MATEMÁTICA, PENSAMENTO CRÍTICO E INCLUSÃO EDUCATIVA

CAPÍTULO 1.....1

PROMOCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA PRIMARIA: ÁMBITOS DE ACCIÓN Y TENSIONES

Yazna Cisternas-Rojas

Elisabeth Ramos-Rodríguez

Yasna Salgado-Astudillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257721

CAPÍTULO 2.....19

ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR PÓS-COVID

Ana Júlia Viamonte

Isabel Mendes Pinto

Isabel Perdigão Figueiredo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257722

CAPÍTULO 3.....33

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO ESTADÍSTICO DESDE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Catalina Javiera Troncoso Pérez

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257723

CAPÍTULO 4.....41

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN MATEMÁTICA E INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN DIAGNÓSTICO DESDE LA PRÁCTICA UNIVERSITARIA

Marcelo Paulo Morales López

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257724

CAPÍTULO 5.....49

EL ENFOQUE INCLUSIVO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN UNA ESCUELA NORMAL

Jorge Trujillo Segoviano

Samuel Inzunza Tapia

Jesús Martín Salas Carreón

Lizeth López García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257725

METODOLOGIAS ATIVAS, TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E INOVAÇÃO DIDÁTICA

CAPÍTULO 6 59

MÉTODOS INTERACTIVOS: REALIDAD VIRTUAL Y REALIDAD AUMENTADA COMO METODOLOGÍAS EN EL AULA

Izan Catalán Gallach

Rodolfo Viveros Contreras

Carlos Catalán Gallach

Valentin Medina Mendoza

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257726

CAPÍTULO 7 71

NOTEBOOKLM COMO ASISTENTE INTELIGENTE PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES

Luis Bello

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257727

CAPÍTULO 8 79

USO DE ARDUINO COMO ALTERNATIVA PARA LA MEDICIÓN DE PH EN EL ÁMBITO EDUCACIONAL: EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA DE ALTA MONTAÑA

María Laura Muruaga

María Gabriela Muruaga

Cristian Andrés Sleiman

Juan Augusto Medina

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257728

CAPÍTULO 9 87

COLLECTION AND ANALYSIS OF MICROMETEORITES IN A MIDDLE/LOW SCHOOL EDUCATIONAL CONTEXT IN PORTUGAL

Ana Catarina Teixeira Rodrigues

Teresa Monteiro Seixas

Manuel António Salgueiro da Silva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257729

CAPÍTULO 10.....103

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO FLIPPED TEACHING EN LA MATERIA “INTRODUCCIÓN AL CÓDIGO DE RED” PARA FORTALECER COMPETENCIAS TÉCNICAS Y BILINGÜES EN INGENIERÍA ELÉCTRICA DEL TECNM VERACRUZ

Miguel Ángel Quiroz García

Alejandro Zavaleta Bordonabe

Víctor Manuel de Jesús Leyva Negrete

María Dolores Castro Valdés

Brenda Edith Morales Fernández

Violeta del Rocío Hernández Campos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577210

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO UNIVERSITÁRIA E REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 11.....112

CURRÍCULO DEMOCRÁTICO E EDUCAÇÃO PARA A PROTEÇÃO CIVIL

Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas

Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis

Norberto Maciel Ribeiro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577211

CAPÍTULO 12.....138

PROCESOS SOCIOEDUCATIVOS VINCULADOS A LA SUSTENTABILIDAD ENTRE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Y POBLADORES DE LA RESERVA DE LA BIOSFERA SIERRA DE MANANTLÁN

Hilda Guadalupe Ponce Curiel

Eduardo Arias Castañeda

Carmen Livier García Flores

Itza Carmina Salazar Quiñones

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577212

CAPÍTULO 13.....153

LA ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIA: NOTAS Y PROPUESTAS DE MEJORA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DEL CUCEA

José Alfredo Flores Grimaldo

Blanca Zamora Mata

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577213

CAPÍTULO 14.....172

LA IMPORTANCIA DE CONTAR CURRICULARMENTE, COMPRENDER Y APLICAR INTEGRALMENTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

María Dolores Carlos Sánchez

Rosa María Martínez Ortiz

Laura Susana Rodríguez Ayala

Martha Patricia Delijorge González

Martha Patricia de la Rosa Basurto

Georgina del Pilar Delijorge González

Jesús Andrés Tavizón García

Jesús Rivas Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577214

CAPÍTULO 15.....184

MODELO DE INNOVACIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVO UNINAVARRA (MIAAU): INTEGRACIÓN DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA Y LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Sandra Liliana Navarro Parra

Thiago Andrés Navarro Álvarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577215

CAPÍTULO 16.....207

EDUCATION 5.0 IN ZIMBABWEAN HIGHER EDUCATION: OF DECOLONIAL RHETORIC AND THE POSTCOLONIAL REALITIES

Bonginkosi Hardy Mutongoza

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577216

FORMAÇÃO INTEGRAL, HUMANIDADES E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

CAPÍTULO 17.....230

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA AUTOMATIZACIÓN (IAGEN) EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: SABERES Y SUS POSIBILIDADES ÉTICAS

Rafael Benjamín Culebro Tello

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577217

CAPÍTULO 18.....242

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA UNA FORMACIÓN DANCÍSTICA LIBRE DE VIOLENCIA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Claudia Casillas Alcántara

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577218

CAPÍTULO 19.....260

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA ILUSTRACIÓN Y SU REPERCUSIÓN EN EL SIGLO XXI

Concepción Omar Ezquildio Vazquez

Nallely Cámara Cuevas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577219

CAPÍTULO 20.....272

EL DESARROLLO DE HABILIDADES BLANDAS EN LA FORMACIÓN DE LOS INGENIEROS. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Yael del Jesus Aké Chulin

Diana Concepción Mex Alvarez

Pablo Javier Maldonado Rivas

Roger Manuel Patrón Cortés

Margarita Castillo Téllez

Carlos Alberto Pérez Canul

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577220

CAPÍTULO 21.....291

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO ESTRATÉGICA PARA MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO EM MOÇAMBIQUE

Delfina Jaime Jordão

Eduine Armando Mualuza

Palvina Manuel Nhambi

Ana Carla Vicente Ussene

Noivado António Beula

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577221

SOBRE O ORGANIZADOR.....304**ÍNDICE REMISSIVO305**

CAPÍTULO 18

PROPIUESTA PEDAGÓGICA PARA UNA FORMACIÓN DANCÍSTICA LIBRE DE VIOLENCIA A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Data de submissão: 14/10/2025

Data de aceite: 03/11/2025

Claudia Casillas Alcántara

Instituto Nacional de
Bellas Artes y Literatura
Ciudad de México, México
Fundación Liderazgo Chile
Programa Máster Internacional en
Educación Emocional y
Neurociencias Aplicadas

y corpóreo-dancísticas. Se concluye que es importante tener la intención de transformar los espacios áulicos, sin embargo, dicha intención se debe acompañar de la preparación, idealmente vivencial, del personal docente, directivo, padres y madres, con la finalidad de otorgar un acompañamiento adecuado de las personas a su cargo. La metodología aquí presentada ofrece algunas herramientas aplicables a diversos contextos sociales más allá de los específicamente dancísticos. Esta es una investigación de continuidad, que empezó a aplicarse hace algunos años, teniendo su primera sistematización en el Trabajo de Aplicación del Máster “Intercepción, emoción y expresión: La magia de la formación dancística en adolescentes del Bachillerato de Arte y Humanidades en la CDMX, México” en el año 2024. Trabajo con el que se obtuvo el grado en el Máster en Educación Emocional y Neurociencias Aplicadas, impartido por la Fundación Liderazgo Chile.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la danza; educación socioemocional; violencia en la danza; beneficios de la danza.

**PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR A
VIOLENCE-FREE DANCE EDUCATION
THROUGH THE DEVELOPMENT OF SOCIO-
EMOTIONAL SKILLS**

ABSTRACT: This article stems from an intervention involving the implementation of

RESUMEN: Este artículo emana de la intervención que se realizó mediante la implementación de dinámicas socioemocionales en espacios de formación dancística inicial en el CEDART Frida Kahlo, perteneciente al INBAL. Específicamente a 13 estudiantes de entre 15 y 17 años de edad. Se buscó explorar el impacto que tiene el desarrollo simultáneo de habilidades socioemocionales y la formación dancística, en la creación de espacios áulicos seguros, respetuosos e incluyentes a partir de la conciencia, validación y gestión de los propios estados afectivos. Esta investigación fenomenológica utilizó el método cuantitativo para sistematización de datos. Los hallazgos arrojan que se construyó un espacio de aprendizaje adecuado para el desarrollo de habilidades socioemocionales, cognitivas

socioemotional dynamics in introductory dance training sessions at CEDART Frida Kahlo, part of INBAL. The study specifically involved 13 students aged 15 to 17. The aim was to explore the impact of simultaneously developing socioemotional skills and dance training in creating safe, respectful, and inclusive classroom spaces by fostering awareness, validation, and management of one's own affective states. This phenomenological research used a quantitative method for data systematization. The findings reveal that an appropriate learning environment was established for the development of socioemotional, cognitive, and bodily-dance skills. It is concluded that while the intention to transform classroom spaces is crucial, this intention must be accompanied by experiential preparation for teachers, administrators, and parents to provide adequate guidance for those under their care. The methodology presented here offers applicable tools for diverse social contexts beyond dance-specific settings. This is a continuation of a research that began several years ago, with its first systematization in the 2024 Master's Application Thesis titled **"Interoception, Emotion, and Expression: The Magic of Dance Training in Adolescents of the Arts and Humanities High School in Mexico City, Mexico."** This work earned the degree in the Master's Program in Emotional Education and Applied Neurosciences, offered by Fundación Liderazgo Chile.

KEYWORDS: dance education; socioemotional education; violence in dance; benefits of dance.

1. INTRODUCCIÓN

La danza es una disciplina corporal que resulta fundamental para el desarrollo integral del ser humano. Se baila por instinto, por placer, por diversión, por entretenimiento, como medio de socialización, como recurso para obtener salud física, mental y emocional, como medio de expresión y comunicación de las emociones e ideas, se baila para estimular el desarrollo cognitivo y corporal, se baila desde lo sagrado como medio de vinculación y comprensión del universo y la divinidad de los seres que lo integran, se baila desde lo mundano como acto de cortejo y manifestación de la sexualidad. El ser humano baila porque está en su naturaleza mover rítmicamente el cuerpo a través del tiempo y del espacio. Está en su naturaleza bailar y ver bailar, hacer danza, crear danza y contemplar la danza. “El hombre que danza o que contempla la danza la hace sumergido en el estado anímico que se entiende como sensación estética o como sensación de belleza” (Salazar, 1994, p. 9).

La danza es una práctica cultural que se puede transmitir, entre muchas otras formas, de manera libre y espontánea de generación en generación, a través de encuentros sociales recreativos en espacios y momentos específicos que permiten compartir conocimientos, experiencias y formas de bailar o danzar. O bien, en la creación de espacios de formación dancística como parte de una educación formal o no formal, que en el supuesto incluyen sustento filosófico y pedagógico, objetivos, contenidos,

metodologías, impacto social, perfiles de ingreso y de egreso; por mencionar algunos elementos que deben fundamentar las propuestas de formación dancística.

Al margen del espacio físico y social donde se genere el acto de bailar, se encuentran los beneficios físicos, emocionales y neurológicos que trae consigo el simple hecho de mover el cuerpo de forma rítmica individual o colectivamente, en un espacio cualquiera durante un tiempo indeterminado. En este sentido, los acercamientos científicos refieren que “Dentro de las investigaciones que describen los sistemas neurológicos que intervienen en la danza se indica que a pesar de que es tan antigua como el ser humano, la investigación neurológica al respecto ha surgido de manera reciente” (Orozco-Calderón y Gil-Alvarado, 2018). Por lo tanto, es importante ver las aportaciones desde ese lugar. Algunas de estas investigaciones arrojan que los beneficios pueden ser el desarrollo de la plasticidad cerebral, más específicamente plasticidad estructural, “Esta se refiere a los mecanismos que existen en nuestro cerebro que nos permiten ser flexibles, reforzar las redes que ya existen y formar nuevas redes neuronales e incluso eliminarlas” (Doddoli, 2022). Aunque no necesariamente la práctica dancística puede beneficiar la plasticidad cerebral funcional, que es cuando se induce a que ocurran transformaciones en las redes neuronales con la finalidad de contrarrestar algún daño a nivel Sistema Nervioso. La plasticidad cerebral estructural, es decir un cambio en la estructura del cerebro, se produce al generar nuevas sinapsis, que son la transmisión de información de neurona a neurona a través de las conexiones que se forman entre estas, y, entre otras formas se llevan a cabo a través de vivir nuevas experiencias, crear nuevos conocimientos, enfrentarse a nuevos retos, generar nuevas habilidades cognitivas, corporales, emocionales o sensoriales. En este aspecto se crean al utilizar sentidos como la Propiocepción que se refiere a la percepción y conciencia que la persona tiene de sí misma con relación a su postura corporal sin y con movimiento. La Interocepción que se define como la percepción consciente que tiene el individuo de las señales producidas al interior de su organismo, y que para esta investigación no se refiere única y exclusivamente a las señales emitidas por los órganos internos o vísceras, sino que pueden ser sensaciones de temperatura, dolor, hambre, sed, peso, cosquilleo, cansancio, comezón, ardor, entre otras; cuya aportación es que “Se trata de aprender, de ser capaz de identificar los cambios fisiológicos que señalan los cambios de humor o las necesidades de autorregulación del cuerpo” (González-Grandón, 2021). Y la Exterocepción que se aprecia como la capacidad que se tiene de percibir, a través del oído, vista, tacto, gusto y olfato; los estímulos que se producen al exterior del cuerpo humano. Un ejemplo de creación de nuevas sinapsis y que puede derivar en un cambio estructural del cerebro durante el desarrollo de la actividad

corporal, en particular dancística es “El control fino requiere neuronas especializadas y, cuando una persona ensaya habilidades nuevas, intervienen más neuronas. La práctica de movimientos contribuye a reforzar conexiones neuronales que permiten aprender una rutina, pero pueden suponer cambios más amplios en las conexiones neuronales” (Turney, 2018, p.164). Otro posible beneficio neurológico es la segregación de sustancias químicas cerebrales. “Libera endorfinas, dopamina y otros neurotransmisores como la serotonina, relacionados con el placer y el afecto, que favorecen el desarrollo de relaciones sociales y previenen el desencadenamiento de afecciones como la depresión” (kleen Delgado & Campos Ledezma, 2016). La danza puede colaborar en la mejora del estado físico del quien la practica ya que ayuda a la circulación sanguínea, fortalece el sistema muscular y óseo, ayuda a la elasticidad y flexibilidad, permitiendo un mejor desempeño articular. La práctica de la danza puede promover, además, la concentración, memoria, coordinación corporal y espacial, la creatividad, la disciplina y el trabajo colaborativo.

Sin embargo, pareciera que todos estos beneficios se desvanecen en los espacios de formación dancística, profesionales o no, donde el desarrollo de habilidades corpóreas y expresivas se lleva a cabo desde una disciplina rígida, intimidante, insana y violenta. Los cuerpos de las y los estudiantes son abordados frecuentemente por parte del profesorado, desde la ofensa y la humillación, resaltando negativamente todas aquellas características físicas y de movimiento que no satisfagan las expectativas subjetivas docentes. La transmisión de información que se suele hacer a través del contacto corporal y que es de vital importancia ya que puede ser más eficaz que la transmitida visual y/o verbalmente (en un breve momento, con un contacto físico se puede despertar en el alumnado, la propiocepción, la exterocepción, así como el manejo del flujo de energía, velocidad, espacialidad), en muchas ocasiones es violenta, donde los jalones, golpes o pinchazos, por mencionar algunas, se pueden hacer presentes. Las correcciones verbales con frecuencia se hacen a través de comparaciones despectivas entre el cuerpo o desempeño de una persona y otra. Los insultos, burlas y amenazas, son herramientas frecuentes. A esta problemática se suma que, en aras de mantener estándares corporales como la delgadez exagerada o proporciones anatómicas idealizadas, se llevan al extremo como si fuesen virtudes intrínsecas del arte danzario mismo, principal pero no exclusivamente en la disciplina de Danza Clásica, el profesorado suele orillar al alumnado a mantener un peso que se vuelve poco o nada saludable, sobre todo para la realización de una actividad física tan intensa y emocionalmente explotada.

Una bailarina despedida por sus curvas afirma que, mientras hacía dieta, perdió la concentración, la resistencia y la estabilidad emocional. Para muchos, adelgazar implica recurrir a comportamientos peligrosos, como

la inanición, las purgas y la adicción a supresores del apetito como el tabaco u otras sustancias. En 1997, la bailarina del Ballet de Boston, Heidi Guenther, que padecía un trastorno alimentario, falleció a los 22 años; en 2012, la bailarina italiana Mariafrancesca Garritano acusó públicamente a La Scala y a su academia de ignorar la cultura de los trastornos alimentarios que causan infertilidad entre sus compañeras (Kelly, 2016).

El trabajo de la expresión de las emociones, es otro tema importante dentro de los espacios de formación dancística, debido a que cuando se abordan se hace desde la explotación del mundo emocional del estudiantado, son utilitarias de acuerdo a la mirada subjetiva docente, quien indica qué se debe de sentir, cómo se debe de sentir y cómo se tiene que expresar. El mundo emocional está al servicio de lo que requiera la dinámica dancística a expresar: llámeselo ejercicio técnico, dinámica de improvisación, ensayo o representación escénica. Las estrategias pedagógicas para utilizar el universo afectivo del alumnado también resultan invasivas, irresponsables y poco respetuosas. Al igual que en las didácticas corporales, la emocionalidad se puede “exprimir” desde los gritos, ofensas, humillaciones y/o comparaciones. Inevitablemente lo anterior va en detrimento de la salud mental, emocional y física de las y los estudiantes; situación que desafortunadamente poco ha interesado a instituciones y escuelas de formación dancística. No es de extrañar que haya prácticamente nula información bibliográfica al respecto. En los últimos años, el tema se ha puesto sobre la mesa a nivel nacional e internacional y se ha difundido a través de fuentes documentales y hemerográficas, estas últimas, sobre todo a partir de denuncias sociales y/o penales que ha realizado la comunidad dancística:

“Durante años estuvo atada a las formas rígidas, y, a veces violentas de la disciplina y la formalidad de las academias artísticas” (Ramírez, 2022)

“La violencia está romantizada en la educación artística y así ha sido durante mucho tiempo. Te hacen ver que la danza es sufrir a la fuerza. Está tan normalizada que sientes que no puedes decir nada: tus inconformidades, cómo te sientes, porque no te van a escuchar...” (Quiroga, 2021)

Reforzando este sentir gremial en el que la formación dancística no ofrece espacios emocionalmente seguros y que por encima de éstos se encuentra la exigencia y competencia, se pueden apreciar testimonios docentes en este sentido:

“Sí ha disminuido (el interés) y los maestros percibimos que las nuevas generaciones de padres, principalmente, no les interesa mucho que los niños desarrollen habilidades como el compromiso, la perseverancia, la exigencia y la competencia, sino que están situando sus valores en que el niño sea feliz y que esté emocionalmente muy protegido” (Talavera, 2025)

Esta visibilización ha impulsado que, en México, se empiecen a crear espacios físicos y virtuales que permitan debatir, analizar y replantear la enseñanza dancística formal y no formal y, en su caso, explorar y socializar nuevas pedagogías dancísticas, basadas en el respeto físico, emocional y mental, con la expectativa de construir colectivamente espacios áulicos dancísticos libres de violencia

Derivado de estos replanteamientos pedagógicos, el presente artículo busca difundir las herramientas socioemocionales y corporales, exploradas en las UAC “Danza: Corporeidad, lenguaje y Expresión I y II”, asignaturas que se imparten el CEDART Frida Kahlo, Bachillerato de Arte y Humanidades. Así como socializar las observaciones emanadas de la implementación de dichas herramientas.

Para la construcción de un aprendizaje dancístico significativo e integral, es decir que integre las dimensiones del desempeño físico, cognitivo y emocional, es fundamental crear consciente, intencional y colectivamente espacios áulicos respetuosos, seguros e incluyentes, a partir del conocimiento, validación y gestión de los propios estados afectivos, fomentando la motivación y empatía, así como el trabajo colaborativo. Espacios respetuosos que empiecen por promover el autocuidado y trato digno libre de violencia, hacia el interior de cada persona y su relación con el resto del grupo. Espacios seguros que permitan la libre y responsable expresión de los diferentes ideas, reflexiones y estados afectivos. Espacios incluyentes donde la diversidad de cuerpos, pensamientos y expresiones enriquezcan la experiencia áulica en lugar de segregar las diferencias.

Para realizar esta implementación fue fundamental tener referentes pedagógicos y filosóficos sólidos en Educación Emocional, como la metodología FLICH, que, a través de sus 7 pasos, permite guiar amable y generosamente el aprendizaje de la persona desde el autoconocimiento hasta su vinculación e impacto con el entorno. La autoconsciencia, la reflexión, la toma de decisiones y la evaluación de resultados; son la base y principales aportes de la metodología FLICH.

2. METODOLOGÍA

La presente es una investigación fenomenológica, utilizando el método cuantitativo únicamente para la sistematización de datos. Realizada a partir de la implementación simultánea y transversal de herramientas socioemocionales y habilidades corporeo-dancísticas. Se llevó a cabo a través de las actividades pedagógicas realizadas dentro de las clases regulares nombradas en los planes y programas de estudio como Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC) “Danza: corporeidad, lenguaje y expresión I y II”. La cuales son parte del currículo del Bachillerato de Arte y Humanidades, perteneciente

al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), en México. La muestra se levantó específicamente en el Centro de Educación Artística (CEDART) Frida Kahlo. Este Bachillerato ofrece estudios obligatorios, formales e iniciales de 5 áreas artísticas: danza, artes plásticas, teatro, literatura y música. Independientemente de las preferencias y habilidades artísticas de cada estudiante, en los dos primeros semestres el total del alumnado tiene que cursar todas las UAC propias de cada área artística.

La muestra participante es el alumnado que cursó el 1er y 2do semestre en este centro educativo. Son adolescentes de entre 15 y 17 años de edad, con intereses artísticos variados. El grupo lo conformaron un total de 13 personas, de ellas 5 son hombres y 8 son mujeres. La implementación se llevó a cabo de agosto del 2024 a marzo del 2025, con excepción del periodo del 13 de diciembre del 2024 al 26 de enero del 2025. Las sesiones se impartieron 2 veces por semana, con un total de 46 sesiones con una duración de 2 horas pedagógicas cada una. La metodología aplicada se explicitó en el Programa de trabajo docente, entregado al CEDART Frida Kahlo, al inicio de cada semestre. La implementación consistió en realizar actividades que fomentan el desarrollo de habilidades corpóreo-dancísticas como la conciencia, alineación, memoria, flexibilidad, elasticidad, fuerza, ritmo, coordinación, sentido de la espacialidad, creatividad y expresividad. Simultánea y transversalmente a estas dinámicas se implementaron varias otras cuyo objetivo es el desarrollo socioemocional tales como la interocepción, nivel energético, conciencia, validación y gestión de los estados afectivos, disposición al trabajo, arraigo corporal, atención, intención, motivación, gestión de conflictos, agradecimientos y momento modo de cierre. Se evitó utilizar recursos pedagógicos frecuentes en la enseñanza dancística como las comparaciones entre los integrantes del grupo, gritos, amenazas, ridiculizaciones o juzgar el cuerpo y expresión del estudiantado. Se usó como herramienta didáctica el contacto físico ocasional de la docente al alumnado, siempre y cuando existiera consentimiento por parte de estos, consentimiento verbal expresado inmediatamente antes de la intervención, realizando intencionalmente un contacto amable, cuidadoso no invasivo, evitando infligir daño físico y emocional. Es importante mencionar que al inicio del ciclo escolar se abordó verbal y por escrito este tema con el estudiantado, informando sobre cómo se implementaría esta herramienta, en el entendido que cada persona podía decidir si aceptaba o no este tipo de intervención pedagógica. Se incluyeron abordajes teórico-prácticos de conceptos como sensación, emoción, sentimiento, intención, atención, motivación intrínseca y extrínseca. Se impulsaron espacios para la reflexión individual y grupal a través de la palabra hablada y escrita.

A continuación, una aproximación a la estructura general, enfoque y aplicación metodológica de las pautas socioemocionales claves incluidas en las sesiones (Tabla 1). Las clases no incluían todas las pautas. Las sesiones tuvieron variaciones en cuanto a las dinámicas realizadas, de acuerdo al objetivo de la sesión y en muchas ocasiones, a la observación que se hacía del grupo antes y durante la clase.

Tabla 1. Pautas socioemocionales metodológicas.

DINÁMICA	DESCRIPCIÓN
Despertar corporal y mental	Momento breve donde realizaban movimientos con la intención de despertar el cuerpo. Se invitaba al estudiantado a indicar a su mente y cuerpo “La sesión ha comenzado”
Dinámica de interocepción	A través de ejercicios de atención plena, principalmente sin movimiento, guiados verbalmente por la profesora, se exploraba y reconocía sensaciones corporales, emociones, sentimientos y/o estados afectivos que estuvieran en el momento presente.
Reconocimiento del nivel energético	Durante los ejercicios de atención plena se otorgaba un momento específico para la exploración de este elemento y se invitaba al alumnado a representarlo mentalmente con un número, donde 0 era el más bajo y 10 el más alto, haciendo énfasis en que no hay respuestas adecuadas o inadecuadas, simplemente la conciencia de saber cómo se encontraba cada persona
Disposición al trabajo	A partir de tomar conciencia sobre las sensaciones, emociones, sentimientos y/o estados afectivos y nivel energético, se invitaba al estudiantado a empezar a mover el cuerpo con la intención de ponerlo en disposición al trabajo. Respondiéndose a las preguntas ¿Cómo estoy y qué necesito mover para ponerme en disposición al trabajo? Paulatinamente, y al paso de las sesiones se le invitaba a responderse las siguientes preguntas mientras continuaba en movimiento corporal: ¿Necesito transformar algo? ¿Está en mis manos en este momento transformarlo? ¿Puedo trabajar desde el lugar energético y emocional en el que me encuentro ahora? De esta manera se empezaba a trabajar la autorregulación y gestión emocional.
Arraigo o enraizamiento corporal	Dinámicas de movimientos corporales, que tenían por objetivo calmar la mente, equilibrar las emociones y renovar la energía, donde la conciencia y movimiento de la parte inferior del cuerpo juegan un papel fundamental.
Intención	Se le invitaba al grupo a que, de forma individual pusieran una intención personal a la sesión, su propio logro a alcanzar, o intencionaran su aprendizaje el cual podían o no socializar con el grupo. De esta forma se impulsaba a crear un compromiso activo por parte de cada persona hacia su propio proceso dentro del aula.
Atención	Dinámicas de atención corporal y grupal, que solían incluir: metas, retos, trabajo colaborativo, motivación, coordinación corporal, visual y espacial.

Motivación.	Al inicio de la sesión o durante algunos ejercicios en particular de la clase, se invitaba al grupo a que de forma individual reflexionaran cual era la motivación intrínseca o extrínseca al estar en la clase. La respuesta podía socializarse a través de la palabra o la expresión corporal con algunas personas del grupo.
Empatía	A través de dinámicas de expresión corporal el grupo compartía con sus pares, sus exploraciones creativas con relación a algún tema en particular y cada integrante reflexionaba y expresaba, qué había visto y qué había sentido con relación a lo observado.
Momentos de reflexión verbal y grupal	Al término de algunos ejercicios corporales se propiciaban espacios para la reflexión sobre la experiencia o lo aprendido.
Gestión de conflictos	Al concluir la realización de trabajos en equipo se realizaban las siguientes preguntas base: ¿Cómo fue el proceso o experiencia de este trabajo? ¿A qué retos se enfrentaron? ¿Cómo los solucionaron?
Agradecimientos	Al termino de algunas sesiones se promovieron espacios para que cada integrante reconociera y valorara la experiencia durante la clase, logros o aprendizajes. Se invitaba a que cada persona se agradeciera así misma o bien eligiera a alguien en particular para agradecerle por alguna situación específica. El agradecimiento podía ser mental o socializarlo con la persona destinataria.
Palabra o frase de cierre	En un círculo formado por los cuerpos de todas las personas, cada una mencionaba una palabra o frase que representara la experiencia de la sesión o cómo concluían la misma.
Momento de cierre.	Se invitaba al alumnado a indicarle a su mente y a su cuerpo que la sesión había terminado. Se les invitaba a que respondieran a las preguntas: ¿Qué necesito hacer o qué necesito concluir mental y/o corporalmente?
Enfoque transversal en las indicaciones de clase	Durante los ejercicios específicos de habilidades corporales se desarrollaban algunos de los elementos anteriores. En las dinámicas corpóreo dancísticas, se buscaba cambiar el enfoque de la indicación, es decir no se ponía el acento a la forma o resultado corporal sino a la experiencia interoceptiva y emotiva de quien lo realizaba.

Instrumentos de recolección de datos:

Lista de observación docente. Se realizó de forma continua durante la implementación de sesiones varias. Los indicadores de esta lista fueron:

- a) Si se ofrecían durante la clase y de forma regular, espacios para la conciencia y validación de sensaciones, estados afectivos y nivel energético.
- b) Si las sesiones contemplaban momentos para la gestión emocional.
- c) Si había dinámicas que impulsaran la empatía y la gestión de conflictos grupales.

d) Si se daba la oportunidad de hacer conciencia y, en su caso socializar, la intención, motivación y agradecimientos.

Bitácora docente. Documento escrito que se realizó al término de las sesiones, donde se describió la implementación de las diversas estrategias pedagógicas conteniendo las pautas generales de cada una, describiendo el proceso y cómo se relacionaba y reaccionaba el alumnado a las dinámicas implementadas. Cuando así era relevante, se describieron algunos hallazgos que permitieron reflexionar sobre la pertinencia de mantener, eliminar o desarrollar algunas herramientas corporales y/o socioemocionales.

Preguntas verbales orientadoras semi estructuradas. Se aplicó al inicio, durante o cierre de algunas sesiones. La orientación general de la participación del alumnado se registró mediante la bitácora docente.

Cuestionario escrito individual. Aplicado al cierre del periodo de implementación, con las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo ha sido tu experiencia al abordar la conciencia de tus sensaciones, emociones y nivel energético en la clase?
2. La experiencia anterior ¿Cómo ha influido en tu desempeño dentro de esta aula dancística?
3. ¿En qué momento has trabajado la validación y gestión de las emociones dentro de esta aula dancística?
4. ¿Cuáles crees que sean los beneficios de crear espacios de aprendizaje respetuosos, seguros e incluyentes?
5. De acuerdo a tu experiencia ¿Crees que este sea un espacio de aprendizaje respetuoso, seguro e incluyente?
6. De acuerdo a tu respuesta anterior ¿Por qué lo crees así?

Este cuestionario se aplicó de forma presencial, escrita e individual. Se enfatizó al alumnado que no estaban siendo evaluados, que sus respuestas no implicaban ninguna calificación, por lo tanto, no había respuestas adecuadas e inadecuadas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo a la investigación fenomenológica implementada y con base en los instrumentos de recolección de datos aplicados, se realizó un primer cruce de información arrojada entre la lista de observación docente y la bitácora docente. El segundo resultado emanó del análisis de las respuestas literales surgidas del cuestionario escrito contestado de forma individual al cierre de la implementación. El tercer análisis provino de organizar las respuestas del cuestionario escrito en 3 categorías: respuestas que reflejan impacto

positivo, respuestas que reflejan impacto parcialmente positivo y respuestas que reflejan un impacto negativo en los aspectos específicamente cuestionados de la implementación (Tabla 2).

Tabla 2. Cruce de información entre la observación docente y la bitácora docente.

Lista de indicadores contenidos en la lista de observación docente	Frecuencia y periodo en el que se desarrollaron los indicadores	Descripción y apreciación docente ante la relación y reacción del alumno en el desarrollo de los indicadores
a) Si se ofrecían durante la clase y de forma regular, espacios para la conciencia y validación de sensaciones, estados afectivos y nivel energético.	Se ofrecieron en cada sesión, desde el inicio hasta el final de la implementación, principalmente al inicio de cada sesión. Se exploraron durante las dinámicas de "Despertar corporal y mental" "Dinámicas de interocepción" y "Reconocimiento de nivel energético"	El alumnado mostró interés y facilidad para desarrollar las diversas dinámicas. Durante la progresión de las sesiones, se observó mayor facilidad para lograr conexión intra e interpersonal, permitiendo una mejor comunicación y desempeño durante la sesión.
b) Si las sesiones contemplaban momentos para la gestión emocional.	Estos momentos se ofrecieron en todas y cada una de las sesiones, principalmente al inicio de éstas. Principalmente en las dinámicas denominadas "Disposición al trabajo" y "Arraigo corporal"	Se observó que existía facilidad y disposición para la gestión emocional de forma grupal, más paulatinamente de forma individual. Se observó que la gestión emocional permitió poner la mente, el cuerpo y las emociones, tanto de forma individual como colectiva, en disposición al trabajo de la sesión, logrando procesos de aprendizaje amables y significativos.
c) Si había dinámicas que impulsaran la empatía y la gestión de conflictos grupales.	Los momentos de la conciencia y trabajo de la empatía se ofreció desde el inicio de la implementación a través de diversas dinámicas. La gestión de conflictos se desarrolló con menos frecuencia, únicamente en los trabajos que implicaban coordinación toma de decisiones colectiva.	El grupo se percibió dispuesto y colaborativo para desarrollar estas habilidades. Al final de la implementación el alumnado expresó verbalmente por escrito y de forma clara, que había algunas diferencias de personalidad, entre el alumnado, que empezaban a incidir en la organización del grupo. Sin embargo, una atención pronta y oportuna de tal situación impidió que ésta se convirtiera en un factor negativo para el proceso y logros del grupo.

d) Si se daba la oportunidad de hacer conciencia y, en su caso socializar, la intención, motivación y agradecimientos.	Estos tres elementos se aplicaron a partir de la segunda mitad de la implementación. En particular la intención y agradecimientos se realizaron de forma constante. Estos elementos se exploraron durante las dinámicas denominadas en esta investigación “Motivación”, “Agradecimientos”, “Palabras de cierre” e “Intención”	Se observó una fácil conexión y expresión de estos 3 elementos. Se propició un ambiente de aprendizaje motivado a través de definir individualmente, sus objetivos y retos para la sesión. Lo anterior permitió que el trabajo áulico adquiriera un significado más profundo, incidió para que el alumnado tomará responsabilidad y participación activa en su propio proceso de aprendizaje.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En este cruce se muestra que durante el desarrollo de las sesiones se crearon los espacios para la conciencia, validación y expresión de universo interoceptivo del alumnado, tomando en cuenta el nivel energético, sensaciones, emociones, sentimientos y/o estados afectivos. Estos espacios estuvieron presentes desde el inicio y hasta el final de la implementación. Se observó en el alumnado un interés por realizar estas actividades, expresando en diversas ocasiones a través de variadas dinámicas dentro de la clase, que les era importante dedicarse un momento a la autoconciencia y autorregulación emocional, sobre todo tomando en cuenta que, desde su punto de vista, no es frecuente que en otras clases o actividades tengan este tipo de espacios. “De esta manera, la experiencia de regulación emocional, entre muchos otros procesos, se puede convertir en una habilidad que incluye la adquisición de una conciencia más profunda del uno mismo corporal (mente-cuerpo-entorno)” (González-Grandón, 2021)

Con relación a los momentos otorgados para la gestión emocional se observó que la toma de conciencia y responsabilidad en la autogestión emocional, influye positivamente en los espacios de formación propios y colectivos; de esta manera la mente, las percepciones, el cuerpo y las emociones se pueden transformar hacia la disposición al aprendizaje; lo que influye en procesos de aprendizaje amables, significativos y autogestivos. Una investigación reciente, sostiene que “Por último, se ha encontrado que los estudiantes que reciben educación emocional presentan un mejor rendimiento académico, ya que desarrollan habilidades como la autorregulación, la motivación y la concentración” (Sanmartín Ureña & Tapia Peralta, 2023). Lo cual coincide con la presente investigación sobre los beneficios de desarrollar habilidades socioemocionales en los espacios académicos. Por otro lado, como se observa en la tabla, la gestión de conflictos se centró en los retos y resoluciones de los trabajos y tareas grupales. Hacia la recta final de la implementación se observaron algunas situaciones que empezaban a complicar el abordaje de trabajos colaborativos. Gracias a una detección y resolución oportunas,

derivadas de la misma implementación de habilidades socioemocionales, dicha situación no tuvo mayor impacto en la dinámica del grupo. Sin embargo, es de vital importancia entender que los conflictos, al igual que todo fenómeno social, suelen aparecer ligados a varios factores y no a uno concreto. Suelen ser de origen y tipo diverso, por ejemplo la educación recibida por el sujeto, su relación con el entorno, la propia personalidad, etc. (Pantoja Vallejo, 2005).

Se observó que Impulsar espacios para abordar el cierre de las sesiones con agradecimientos permitía validar la experiencia, los descubrimientos y logros personales y grupales, propiciando estados de bienestar y satisfacción; fortaleciendo los vínculos afectivos entre la comunidad (Tabla 3). Los aportes de esta investigación se suman a la aseveración “Diversos estudios han demostrado que el hipocampo y la amígdala, los dos principales órganos que regulan las emociones, la memoria y el funcionamiento corporal, se activan con sentimientos de gratitud” (Chowdhury, 2019).

Tabla 3. Muestra de respuestas literales asentadas en el cuestionario escrito, aplicado al final de la intervención.

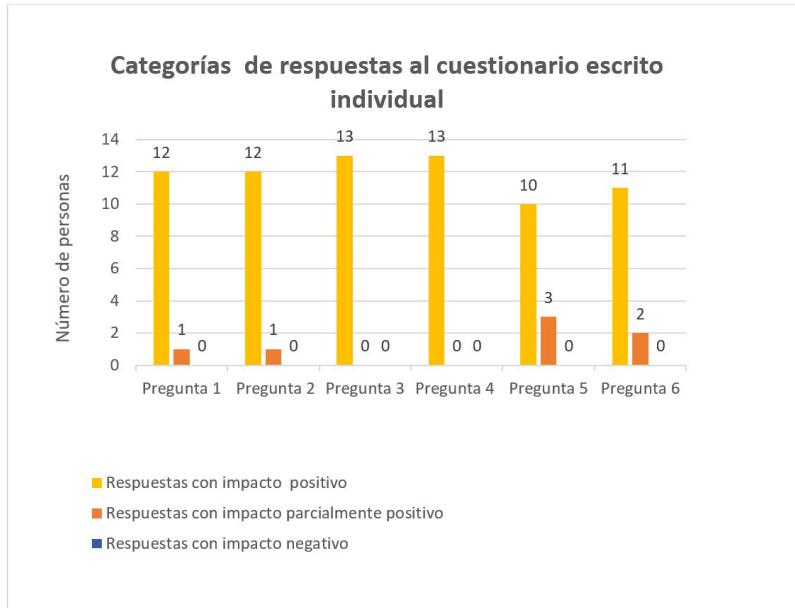
PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. ¿Cómo ha sido tu experiencia al abordar la conciencia de tus sensaciones, emociones y nivel energético en la clase?	Persona 3. He tenido mayor control de mis emociones, las detecto, las controlo y me relaja inclusive. Persona 11. Regular, suelo distraerme mucho al tratar de abordar mis sentimientos y propias sensaciones corporales, aunque me gustan las actividades
2. La experiencia anterior ¿Cómo ha influido en tu desempeño dentro de esta aula dancística?	Persona 2. Sí, me cuesta menos trabajo prestar atención y relacionarme con mis compañeros, mi pena es cada vez menor y mi confianza mayor. Sujeto 6. Bien, pongo atención y me sirve para querer llevar a cabo los ejercicios de manera corrida.
3. ¿En qué momento has trabajado la validación y gestión de las emociones dentro de esta aula dancística?	Persona 1. Cuando la profesora nos pregunta que digamos cómo nos sentimos, en otras ocasiones me ha parecido complicado, tiendo a guardarme mis comentarios. Persona 4. Cuando tenemos que saludar a los compañeros de maneras únicas o cuando a veces tenemos que quedarnos estáticos para hacer una figura. Aunque los momentos donde más las valido es al final de la clase, donde trato de averiguar cómo me siento y qué ha hecho esta clase para que incluya en mi estado de ánimo.
4. ¿Cuáles crees que sean los beneficios de crear espacios de aprendizaje respetuosos, seguros e incluyentes?	Persona 5. Se aprende de la mejor manera y uno se siente más cómodo expresándose. Persona 9. En mi experiencia estos espacios permiten que todos podamos expresarnos y desenvolvernos como somos realmente y de la mejor forma para lograr una convivencia y trabajo armónico, sin sentir exclusión o sentimientos negativos.

5. De acuerdo a tu experiencia ¿Crees que este sea un espacio de aprendizaje respetuoso, seguro e incluyente?	<p>Persona 10. Yo creo que a veces, mas no siempre, ya que en este grupo se han dado muchos choques en especial entre dos personas que hacen que se divida el salón en algunas ocasiones, pero sí la mayoría de las veces el salón es un gran espacio, al menos para mí.</p> <p>Persona 13. Sí, siempre y desde que empezó</p>
6. De acuerdo a tu respuesta anterior ¿Por qué lo crees así?	<p>Persona 7. Porque he aprendido a soltarme, reconocerme, incluso cómo funciona mi cuerpo entre otras cosas, siempre se nos ha tratado con respeto e inclusión tanto por parte de la docente como de los compañeros.</p> <p>Persona 8. Porque varias veces pude expresar de alguna forma lo que estuve guardando en las clases anteriores, sin temor a ser juzgada o que me obliguen a hablar, hay veces en las que no quiero...pero aquí aunque no me lo pidan, es algo que quiero hacer, eso habla mucho de cómo me siento aquí.</p> <p>Persona 12: Es un espacio muy seguro, respetuoso e incluyente ya que la maestra lo ha expresado y manifestado y creo que yo también dije que nos respetáramos y nos tuviéramos confianza.</p>

Esta tabla expresa una respuesta literal por participante, en total fueron 13 personas. Se observa que el alumnado expresó los beneficios que experimentó durante la implementación, evidenciando que su construyeron los espacios adecuados para la conciencia de sus sensaciones y emociones, permitiéndose expresarlas con mayor libertad, sintiendo que se reconocen y validan en la experiencia áulica. El alumnado pudo referenciar la importancia de estos elementos para beneficio de la construcción de espacios adecuados para el aprendizaje, que permitan el respeto, la seguridad e inclusión. Estos resultados van en el mismo sentido que varios otros emanados de múltiples investigaciones. Por mencionar una: "A través del análisis estadístico, se pudo comprobar que el implementar actividades que fortalezcan la competencia emocional en los estudiantes, generan cambios significativos en sus conductas conllevando a la construcción de una cultura de paz en las aulas". (Rojas Monedero, 2020). Sin embargo, se observó que algunas personas consideraron que no todos sus pares estaban realizando una gestión de conflictos adecuada, por lo que la seguridad del espacio estaba siendo mermada. Como se mencionó en este mismo artículo, gracias a la detección e intervención oportunas, la gestión de conflictos adecuada permitió que la situación se resolviera satisfactoriamente.

La Figura 1 contiene la información vertida en el cuestionario escrito, respondido de forma individual y aplicado al final de la implementación. Con base a las preguntas realizadas se categorizaron las respuestas según el impacto observado.

Figura 1. Categoría de respuestas al cuestionario escrito individual.



Se puede observar que, desde el punto de vista del alumnado, el impacto de la implementación es mayoritariamente positivo, principalmente en la pregunta 3, que aborda el trabajo interoceptivo dentro del aula y que hace evidente que los espacios para tales abordajes se construyeron de forma oportuna. Y en la pregunta 4, que aborda los beneficios de crear espacios adecuados para el aprendizaje, lo cual refleja por parte del estudiantado, la conciencia de la importancia de crear espacios seguros, respetuosos e incluyente para un aprendizaje adecuado. Las preguntas 1 y 2 que abordan la importancia del universo interoceptivo y el impacto de éste en el trabajo áulico, también reflejan mayoritariamente un impacto positivo, que haciendo un cruce con la tabla 3, se puede observar que el impacto parcialmente positivo se debe a los tiempos atencionales fluctuantes que se presentan al realizar las dinámicas. Esto significa un área de oportunidad por lo que es importante continuar y en su caso fortalecer las dinámicas relacionados con el control voluntario de la atención a través del desarrollo de la interocepción.

El control consciente de la atención supone un fortalecimiento de la corteza prefrontal dorsolateral que favorece no sólo al proceso cognitivo de la atención, sino a las tareas en las que está involucrada esta área cerebral. Destacan, entre las funciones de la corteza prefrontal dorsolateral, la planificación motora, la integración de la información somatosensorial y la gestión de las funciones ejecutivas, como el comportamiento o las habilidades intelectuales. (Díez & Castellanos, 2022)

Con relación a las preguntas 5 y 6, que se refieren a si se considera que el espacio áulico donde se implementó la investigación, es un espacio respetuoso, seguro e incluyente, en este sentido se observa que, haciendo nuevamente un cruce de información con la tabla 2, el impacto parcialmente positivo se deriva de la apreciación de una gestión de conflictos inadecuada entre pares, al interior del grupo. Los desencadenantes de dicha situación pueden ser multifactoriales y gracias a las herramientas socioemocionales desarrolladas en el espacio áulico, fueron expresadas, detectadas e intervenidas oportunamente. Dejando como aprendizaje el continuar con un seguimiento constante de las dinámicas interpersonales, así como seguir fomentando los espacios de libre y respetuosa expresión. Como se puede observar no se arrojan respuestas con impacto negativo.

4. CONCLUSIONES

Se considera que el objetivo de explorar el impacto que tiene el desarrollo simultáneo de habilidades socioemocionales y la formación dancística, en la creación de espacios áulicos seguros, respetuosos e incluyentes a partir de la conciencia, validación y gestión de los propios estados afectivos; se cumplió y derivado de ello se realizan las siguientes observaciones: El desarrollo simultáneo de habilidades socioemocionales y la formación dancística sí tienen incidencia positiva en la creación de espacios áulicos libres de violencia. Para la formación dancística en cualquier técnica, género y nivel formativo, esta implementación resulta un importante hallazgo ya que ofrece las herramientas que promueven que cada persona y comunidad puedan abordar su formación y expresión dancísticas desde la conciencia, validación, gestión de los propios estados afectivos, desarrollo de la empatía y gestión de conflictos; y no solamente desde la mecánica del movimiento corporal.

Lo anterior influye en que las personas y comunidades pueden reconocer y nombrar situaciones de violencia, poner límites ante ellas y en su caso buscar posibles soluciones a situaciones adversas. La metodología aquí presentada puede ofrecer algunas herramientas aplicables a diversos contextos sociales más allá de los específicos en formación dancística. Valora que cada persona que vivencie estas herramientas tiene una historia, una personalidad, un contexto familiar, social, su propio sistema de creencias y responderá desde su propio lugar y nivel de conciencia. Se mira importante erradicar las expectativas subjetivas externas que difícilmente abonaran al desarrollo socioemocional individual y colectivo.

Se considera que, si bien es importante tener la intención de transformar los espacios áulicos, no es suficiente con dicha intención, resulta vital que el personal docente, directivo, padres y madres de familia se preparen, idealmente desde lo vivencial, para un acompañamiento certero. Por lo anterior, se considera imperante explorar y socializar estas herramientas con las y los docentes que tengan a su cargo espacios de formación. Es fundamental seguir explorando, diseñando, implementando y evaluando programas de Educación Socioemocional en contextos escolares, en particular, pero no exclusivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Orozco-Calderón, G., & Gil-Alvarado, K. R. (2018). Beneficios cognitivos cerebrales de la práctica de la danza. *Ciencia & Futuro*, 8(3), 142-160. Obtenido de CIENCIA & FUTURO: <https://revista.ismm.edu.cu/index.php/revistacf/article/view/1639/>
- Chowdhury, M. R. (2019). *La neurociencia de la gratitud y sus efectos en el cerebro*. Obtenido de positivepsychology.com: <https://positivepsychology.com/neuroscience-of-gratitude/>
- Díez, G. G., & Castellanos, N. (2022). Investigación de mindfulness en neurociencia cognitiva. *Revista de neurología*, 74(5), 163-169.
- Doddoli, C. (2022). *La plasticidad cerebral nos permite cambiar y aprender a lo largo de la vida*. Obtenido de Ciencia UNAM: <https://ciencia.unam.mx/leer/1278/la-plasticidad-cerebral-nos-permite-cambiar-y-aprender-a-lo-largo-de-la-vida>
- García Ramírez, G. (2022). *Cuerpos colonizados: cuando la danza discrimina*. Obtenido de UNAM Global.: https://unamglobal.unam.mx/global_revista/cuerpos-colonizados-cuando-la-danza-discrimina/
- González-Grandón, X. A. (2021). Cuerpos conscientes y afectos regulados: la interocepción en la educación emocional. *Revista Internacional de Educacíon Emocional y Bienestar*, 1(2), 101-124. Obtenido de Revista Internacional de Educacíon Emocional y Bienestar: <https://doi.org/10.48102/rieb.2021.1.2.12>
- Kelly, D. (2016). *El culto a lo delgado*. Obtenido de Dance Magazine: <https://dancemagazine.com/the-cult-of-thin/#gsc.tab=0>
- kleen Delgado, A., & Campos Ledezma, A. B. (2016). La danza como un proceso de vida en los jóvenes. *rdv revista digital universitaria*, 18(3), 1-12. Obtenido de <https://www.revista.unam.mx/vol.17/num3/art18/art18.pdf>
- Pantoja Vallejo, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. Pérez, M., & Rivera, A. (2005). *La orientación escolar en centros educativos*, 319.
- Quiroga, R. (2021). *La violencia está romantizada en la educación artística*. Obtenido de EL ECONOMISTA: <https://www.economista.com.mx/arteseideas/La-violencia-esta-romantizada-en-la-educacion-artistica-20210429-0036.html>
- Rojas Monedero, R. (2020). Construyendo Paz en las Aulas desde la Inteligencia Emocional. *Eirene estudios de paz y conflictos*, 3(5), 31-48.

- Salazar, A. (1955). *La danza y el ballet*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Sanmartín Ureña, R. C., & Tapia Peralta, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 1398-1413. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285
- Talavera, J. C. (2025). *Miden temperatura a formación dancística; incubadora de talento*. Obtenido de EXCELSIOR: <https://www.excelsior.com.mx/expresiones/miden-temperatura-a-formacion-dancistica/1695238>
- Turney, J. (2023). *La Biblia de la neurociencia*. Gaia.

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 Antioquia, 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

- ABR 184, 189, 190, 191, 201, 202
ABS 7, 184, 189, 193, 198, 200, 201, 202
Acción tutorial 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170
Aprendizaje 3, 5, 8, 16, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 141, 147, 149, 150, 151, 155, 165, 166, 167, 168, 172, 173, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 230, 231, 232, 239, 240, 241, 242, 247, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 260, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 274, 276
Arduino 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86
Asistentes virtuales 71

B

- Beneficios de la danza 242

C

- Conocimientos tradicionales 138
Cultura de paz 153, 154, 156, 163, 164, 255
Curriculum democrático 112, 118, 132, 135, 136

D

- Decolonisation 207, 209, 223, 227, 228
Didáctica de la estadística 33, 35, 36, 39
Diversidad 4, 11, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 45, 47, 49, 51, 52, 55, 57, 67, 69, 138, 154, 156, 159, 165, 166, 247, 269
Duda 41, 52

E

- Educação 21, 24, 40, 88, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 231, 292, 294, 296, 297, 303
Educación 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 16, 17, 18, 33, 34, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 68, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 103, 104, 111, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 159, 172, 173, 174, 175, 176, 181, 182, 183,

184, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 195, 197, 200, 204, 205, 206, 230, 231, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 248, 253, 254, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 289, 290
Educación bilingüe 104
Educación inclusiva 33, 34, 49, 50, 51, 52, 58
Educación matemática 1, 2, 3, 4, 5, 18, 40, 48
Educación socioemocional 242, 258
Educación superior 7, 104, 111, 140, 143, 150, 152, 153, 154, 159, 173, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 197, 200, 204, 206, 230, 233, 234, 272, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 289
Education 5.0 207, 210, 211, 212, 213, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229
Educational reform 207
Enseñanza 1, 3, 4, 5, 6, 8, 13, 14, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 73, 77, 78, 81, 85, 86, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 168, 172, 173, 174, 176, 177, 179, 181, 182, 184, 186, 189, 193, 195, 197, 202, 204, 206, 231, 241, 242, 247, 248, 260, 262, 266, 267, 275, 276, 280, 282, 284
Enseñanza-aprendizaje 60, 63, 71, 73, 77, 78, 168, 172, 176, 177, 179, 181, 182, 186, 193, 241
Enseñanza de la danza 242
Enseñanza inmersiva 60
Enseñanza invertida 103, 104, 105, 106, 110, 111
Ensino pós-covid 20
Ensino superior 19, 20, 21, 22, 24, 32, 125, 303
Estrategias didácticas 39, 41, 176, 198
Estudiantes de educación primaria 1, 3, 7
Ética 77, 117, 129, 184, 194, 204, 230, 231, 232, 234, 239, 260, 263, 268
Evaluación por competencias 184, 195, 199, 204

F

Flipped Teaching 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111
Formación docente 1, 6, 11, 14, 15, 39, 41, 49, 57, 156, 164, 165
Formación inicial docente 33, 41, 42
Formación profesional 104, 105, 110, 178, 180, 183, 190, 235, 240
Formación universitaria 48, 161, 230, 240, 270, 290

G

Gemini 71, 72, 77
Gestão estratégica 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303

Gestión universitaria 184, 185, 186, 187, 204

Gobernanza participativa 184, 187

H

Habilidades blandas 190, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 282, 288, 290

Hands-on activities 87

I

IAGen 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 239

Ilustración 260, 261, 266, 267, 268, 269, 271

Inclusión 6, 7, 33, 34, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 67, 153, 155, 158, 160, 164, 165, 166, 231, 233, 239, 255, 272, 273, 277, 278

Inclusión educativa 33, 39, 41, 42, 43, 45, 48, 49, 53, 67

Inclusiva 33, 34, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 58, 79, 81, 134, 135, 170, 187, 204, 269, 293

Ingeniería 59, 63, 79, 80, 85, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 158, 159, 193, 195, 196, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 280, 281, 282, 288, 290

Ingeniería Eléctrica 103, 104, 105, 106, 110, 111

Innovación educativa 86, 104, 111, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 197, 202, 205, 206

Inteligencia Artificial 71, 72, 77, 78, 204, 231, 232, 234, 238, 240

Interculturalidad 138, 140, 143, 144, 148, 149, 150

M

Matemática 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 13, 17, 18, 19, 22, 23, 31, 32, 33, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

Medición accesible 80

Metodología 6, 8, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 40, 43, 49, 53, 60, 64, 65, 66, 103, 106, 111, 122, 142, 189, 196, 242, 247, 248, 257, 272, 274

Metodología TBL 20, 24

Métodos de enseñanza 1

Micrometeorites 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102

Middle/low school 87

Moçambique 291, 292, 293, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 303

Modelos pedagógicos 11, 16, 260, 269

Modelo tutorial 153, 154, 162, 169, 170

N

NotebookLM 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78

P

Paradigma 9, 112, 113, 122, 172, 173, 198

Pensamiento crítico 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 15, 16, 71, 77, 165, 193, 195, 230, 239, 260, 263, 269, 274, 275, 283, 284, 285, 289, 290

Pensamiento estadístico 33, 35, 40

Pensamiento pedagógico 260, 261, 263, 264, 269, 270, 271

Permanencia estudiantil 153, 154

Procesos socioeducativos 138, 140, 141, 142, 148, 150, 151

Proteção civil 112, 113, 114, 118, 132, 135, 136, 137

Q

Qualidade de ensino 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 303

R

Realidad Virtual y Aumentada 60, 64, 65, 66

Representaciones sociales 230, 234, 235, 236, 239, 240

Reserva de la Biósfera Sierra de Manantlán 138, 144, 146, 151, 152

Resiliência 112, 114, 135, 147, 170

Revisión sistemática 1, 5, 6, 7, 272, 273, 275, 288

S

Saberes 39, 41, 51, 57, 121, 125, 138, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 150, 151, 164, 175, 177, 195, 205, 230, 231

Science education 87

Segurança 112, 113, 114, 115, 116, 133, 136, 137

Sensor de pH 80, 81

STEM activities 87

Supervisão pedagógica 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303

Sustentabilidade 85, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 149, 152, 164

T

Tecnología educativa 70, 71

Transformación digital 184, 187, 201

Transformation 102, 139, 205, 207, 222, 228

U

Universidad de Guadalajara (CUCSEA) 153

V

Vinculación universidad-comunidad 138

Violencia en la danza 242



EDITORAS
ARTEMIS
2025