

Claudine Glenda Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
(Organizadoras)

CULTIVAR LA DIFERENCIA:

REFLEXIONES Y PRÁCTICAS
PARA UN CAMBIO DEL
QUEHACER EDUCATIVO



EDITORIA
ARTEMIS

2025

Claudine Glenda Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo
(Organizadoras)

CULTIVAR LA DIFERENCIA:

REFLEXIONES Y PRÁCTICAS
PARA UN CAMBIO DEL
QUEHACER EDUCATIVO



EDITORIA
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	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M.ª Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M.ª Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadoras	Profª Drª Claudine Glenda Benoit Ríos Profª Drª Carmen Cecilia Espinoza Melo
Imagem da Capa	leonardsolton/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 Círla 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 Godínez, 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 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)

B474c Cultivar la diferencia [livro eletrônico] : reflexiones y prácticas para un cambio del quehacer educativo / Organizadoras Claudine Glenda Benoit Ríos, Carmen Cecilia Espinoza Melo. – 1. ed. – Curitiba, PR : Editora Artemis, 2025.
 il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81701-69-7

DOI 10.37572/EdArt_291025697

1. Educação inclusiva. 2. Equidade educacional. 3. Diversidade na educação. 4. Políticas educacionais. I. Espinoza Melo, Carmen Cecilia. II. Título.

CDD 370.117

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Cultivar la diferencia: Reflexiones y prácticas para un cambio del quehacer educativo se configura como una invitación para reflexionar en torno a la educación desde la pluralidad, la justicia y la corresponsabilidad. En tiempos en que los discursos sobre inclusión, equidad y diversidad ocupan un lugar visible en las políticas públicas y los programas institucionales, este libro busca ir más allá de la adhesión formal para situar la diferencia como un valor que se cultiva, se aprende y se enseña. Desde esta perspectiva, los capítulos despliegan miradas críticas, experiencias formativas y propuestas didácticas que interpelan el quehacer docente y universitario, impulsando la construcción de comunidades de aprendizaje que reconozcan las múltiples formas de ser, conocer y participar.

En su desarrollo, el libro reúne reflexiones y experiencias que abordan la inclusión desde distintas disciplinas y niveles, conformando un corpus plural y complementario. Así, el primer capítulo propone una reflexión filosófico-antropológica sobre el concepto de alteridad como fundamento de la equidad educativa. El segundo capítulo examina críticamente la evolución de la inclusión en la educación superior latinoamericana entre 2000 y 2025. El tercer capítulo se orienta a la enseñanza de la matemática desde el Enfoque de Itinerario de la Enseñanza de las Matemáticas. El cuarto capítulo profundiza en el rol docente como modelo ético y pedagógico en la construcción de comunidades inclusivas de aprendizaje. Por su parte, el quinto capítulo aborda la identificación de barreras centradas en la enseñanza como herramienta para la construcción de apoyos en aulas inclusivas. El sexto capítulo analiza la retroalimentación inclusiva en la escritura académica en L2. El séptimo capítulo examina la formación didáctica de una educadora diferencial en torno a la enseñanza de las fracciones. El octavo capítulo sitúa la inclusión como eje de la enseñanza de la oralidad. Finalmente, el noveno capítulo reflexiona sobre las representaciones gráficas en la modelación matemática desde una perspectiva inclusiva.

Cultivar la diferencia es, en definitiva, un ejercicio colectivo de pensamiento y acción que integra la reflexión teórica con la praxis educativa. Las voces de autoras y autores que participan de esta obra asumen la educación como un campo de posibilidades donde la diversidad deja de ser un desafío para convertirse en una fuente de aprendizaje compartido. En este sentido, el libro aporta a los debates actuales sobre inclusión y calidad educativa, y, asimismo, ofrece un camino para avanzar hacia una pedagogía que reconozca en la diferencia el espacio desde donde emerge la transformación del quehacer educativo. Esperamos que esta obra inspire el compromiso de seguir cultivando la diferencia como el camino más humano hacia una educación inclusiva.

Claudine Glenda Benoit Ríos
Carmen Cecilia Espinoza Melo

AGRADECIMENTOS

Esta investigación fue posible gracias al financiamiento otorgado por el Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11240378. “Evaluación de una propuesta formativa para promover la Educación Matemática Inclusiva basado en los Enfoques de Itinerario de la Enseñanza de la matemática en la formación del profesorado de matemática”.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ALTERIDAD EN CLAVE FILOSÓFICA-ANTROPOLÓGICA: ANTECEDENTES
COMPRENSIVOS DE LA EQUIDAD EDUCATIVA

Carolina Lagos Oróstica

Javier Fattah Jeldres

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256971

CAPÍTULO 2..... 10

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA (2000–2025):
¿CONVICCIÓN O CUMPLIMIENTO POR REGULACIÓN Y FINANCIAMIENTO?

Mario Andrés Montaner Bastías

Alicia Lorena Rey Arriagada

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256972

CAPÍTULO 3..... 24

LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA: UNA MIRADA DESDE EL “ENFOQUE DE
ITINERARIO DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS” PARA REDIMENSIONAR
EL TRABAJO EN EL AULA

Nancy Beatriz Ross

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256973

CAPÍTULO 4..... 32

EDUCAR CON EL EJEMPLO: EL ROL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE
COMUNIDADES INCLUSIVAS DE APRENDIZAJE

Claudine Glenda Benoit Ríos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256974

CAPÍTULO 5..... 44

LA IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS CENTRADAS EN LA ENSEÑANZA COMO
HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE APOYOS EN AULAS INCLUSIVAS DE
MATEMÁTICA

Verónica Grimaldi

Pilar Cobeñas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256975

CAPÍTULO 6.....	55
RETROALIMENTACIÓN INCLUSIVA EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN L2	
Mabel Andrea Ortiz Navarrete	
Claudio Heraldo Díaz Larenas	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256976	
CAPÍTULO 7.....	65
FORMACIÓN DIDÁCTICA DE UNA EDUCADORA DIFERENCIAL EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA INCLUSIVA: EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE LAS FRACCIONES	
Nicolás Ignacio Velásquez Maldonado	
Carmen Cecilia Espinoza Melo	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256977	
CAPÍTULO 8.....	76
LA INCLUSIÓN COMO EJE EN LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD: INTEGRACIÓN DE PERSPECTIVAS DIVERSAS	
Claudine Glenda Benoit Ríos	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256978	
CAPÍTULO 9.....	87
REPRESENTACIONES GRÁFICAS EN EL PROCESO DE MODELACIÓN MATEMÁTICA. UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA INCLUSIVA	
Erich Leighton Vallejos	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_2910256979	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	97
ÍNDICE REMISSIVO	98

CAPÍTULO 4

EDUCAR CON EL EJEMPLO: EL ROL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES INCLUSIVAS DE APRENDIZAJE

Data de submissão: 30/09/2025

Data de aceite: 22/10/2025

Claudine Glenda Benoit Ríos

Académica Departamento de Didáctica
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

RESUMEN: Este capítulo analiza el rol esencial del docente como modelo ético y pedagógico en la construcción de comunidades inclusivas de aprendizaje. Bajo la lógica de que la inclusión no constituye únicamente una política educativa -sino una práctica de aula- se examina cómo las acciones, actitudes y discursos del profesorado moldean un clima de participación y respeto entre el estudiantado. Mediante un análisis crítico y reflexivo de la literatura especializada, se aborda el modo en que el profesorado puede promover el sentido de pertenencia, la agencia y la identificación de las identidades diversas que confluyen en los espacios formativos. La pregunta que orienta este ensayo es ¿cómo contribuye el ejemplo del docente a la construcción de ambientes inclusivos de aprendizaje? A partir de este cuestionamiento, la reflexión se estructura en tres dimensiones claves: la responsabilidad

ética de la enseñanza, el poder simbólico y discursivo del rol docente, y las estrategias pedagógicas que favorecen la participación inclusiva. Estas dimensiones revelan una estrecha conexión entre los valores personales del profesorado y sus acciones profesionales en la configuración de experiencias colectivas. Se concluye que educar con el ejemplo representa una perspectiva clave que, junto con redefinir la autoridad docente, fomenta la empatía y legitima diversas formas de ser y conocer en el aula.

PALABRAS CLAVE: comunidades de aprendizaje; educación inclusiva; ejemplo docente; identidad del profesorado; modelo ético-pedagógico.

TEACHING BY EXAMPLE: THE ROLE OF TEACHERS IN BUILDING INCLUSIVE LEARNING COMMUNITIES

ABSTRACT: This chapter analyzes the essential role of the teacher as an ethical and pedagogical role model in the construction of inclusive learning communities. Based on the logic that inclusion is not only an educational policy -but also a classroom practice- it examines how teachers' actions, attitudes, and discourses shape a climate of participation and respect among students. Through a critical and reflective analysis of the specialized literature, it addresses how teachers can promote a sense of belonging, agency, and the identification of diverse identities that

converge in educational spaces. The guiding question of this essay is: How does the teacher's example contribute to the construction of inclusive learning environments? Based on this question, the reflection is structured into three key dimensions: the ethical responsibility of teaching, the symbolic and discursive power of the teacher's role, and the pedagogical strategies that foster inclusive participation. These dimensions reveal a close connection between teachers' personal values and their professional actions in shaping collective experiences. The conclusion is that teaching by example represents a key perspective that, along with redefining teacher authority, fosters empathy and legitimizes diverse ways of being and knowing in the classroom.

KEYWORDS: learning communities; inclusive education; teaching example; teacher identity; ethical-pedagogical model.

1. INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad en aula representa un desafío latente en el proceso de formación docente de cara al ejercicio profesional. Por ello, el rol del profesorado entraña una figura de liderazgo educativo, orientada a la promoción del respeto, la participación y la inclusión como ejes centrales del quehacer pedagógico. Desde esta mirada, la formación docente está vinculada al asentamiento de conocimientos disciplinarios y metodológicos, y, asimismo, a la construcción de valores y prácticas que configuran la cultura educativa en aula (Ruiz de la Torre et al., 2024; Díez-Gutiérrez, 2020). Bajo esta lógica, el rol del profesorado trasciende la dimensión técnica para consolidarse en un agente ético y social, cuyo actuar y ejemplo influyen de manera directa en la construcción y reconfiguración de comunidades de aprendizaje inclusivas (Jiménez et al., 2021).

Tales comunidades inclusivas corresponden a espacios de apertura, caracterizados por la valoración de la diversidad presente en el estudiantado. Esto implica una oportunidad para que todas las personas se sientan escuchadas, aceptadas, reconocidas y con las capacidades necesarias para participar de forma activa en esos espacios (Moreno-Tallón & Muntaner Guasp, 2025; Amiama-Espaillet, 2020). Desde esta perspectiva, el profesorado desempeña un papel crucial que lleva a la reflexión y a la acción consciente del alumnado (Sotomayor-Soloaga et al., 2024). No obstante, y sopesando esta importancia, hay ciertos cuestionamientos que emergen y que no resultan tan fáciles de dilucidar. En primera instancia, ¿cómo se materializa este rol docente como agente generador del aula inclusiva en la práctica cotidiana? En segundo lugar, ¿de qué manera el ejemplo ético y pedagógico impulsa la construcción de ambientes inclusivos?

Estas preguntas orientadoras adquieren especial relevancia si se consideran las crecientes demandas sociales y educativas que invitan a tener una mirada crítica

ante la exclusión y discriminación cada vez más frecuente en escuelas e instituciones de educación superior. En este escenario, la educación inclusiva se manifiesta como un ideal, pero, a la vez, una herramienta concreta y necesaria para afrontar las complejidades (Kohout-Díaz, 2025; Booth & Ainscow, 2002). Esto indica que no puede ser concebida como un contenido o un componente del currículum, sino como un modo de ser y actuar modelado por el cuerpo docente formador de generaciones futuras (Marulanda Páez & Sánchez Vallejo, 2021). Así, en el contexto de una comunidad inclusiva, reflexionar sobre el rol docente como modelo ético y pedagógico involucra la exploración de las prácticas pedagógicas, las creencias y los desafíos que permean el ejercicio profesional en entornos variados y complejos (Hurtado Flores et al., 2025; Fernández-Blázquez & Echeita Sarrionandia, 2021).

En correspondencia con el panorama descrito, el presente ensayo se propone analizar las implicaciones del educar con el ejemplo, lo que se entiende visualizando el rol del docente como modelo ético y pedagógico en la construcción de comunidades inclusivas de aprendizaje. A partir de una perspectiva crítica y reflexiva, se revisa la bibliografía especializada que gira en torno a las nociones de formación docente, educación inclusiva y ética profesional. La selección de artículos académicos se realizó desde las bases de datos indexadas como Scopus y SciELO. Con un enfoque cualitativo y un análisis teórico de conceptos claves (Viramontes Anaya, 2024), se busca comprender cómo la imagen del profesorado en tanto modelo ético puede incidir en la construcción de comunidades inclusivas de aprendizaje. Los alcances de este análisis permiten revelar tanto las potencialidades como los retos inherentes a dicha dimensión formativa.

2. DESARROLLO

Las preguntas orientadoras y el enfoque teórico asumido permiten generar una reflexión estructurada en tres ejes que profundizan la dimensión ética y pedagógica del ejemplo docente. En primera instancia, se releva el valor de este ejemplo como un eje formativo que trasciende el currículum y que se manifiesta en las prácticas cotidianas del aula. En segundo lugar, se analiza el papel del profesorado en la construcción de comunidades inclusivas de aprendizaje, concebidas como entornos participativos en los cuales se valida la diversidad y se promueve la equidad entre el estudiantado. Finalmente, se destaca la significancia de que exista una coherencia entre el discurso y la acción docente, y que se instaure como una base sólida para una educación integral, comprometida con el estudiantado y la justicia social (Durand Reinaga & Arteaga Alcívar, 2024). Los tres apartados se articulan en torno a la discusión que refiere que el educar

con el ejemplo constituye una práctica profesional, valórica y ética que influye en la construcción de una cultura escolar inclusiva.

2.1. EL MODELADO DOCENTE COMO PRÁCTICA FORMATIVA Y VALÓRICA

Existe un consenso casi generalizado que sostiene que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se restringen a la transmisión unilateral de saberes técnicos o disciplinares, sino que se configuran en una relación sistemática de saberes entre los diversos agentes significativos del aula. Esto es posible en la medida en que emerja un liderazgo formativo que potencie las capacidades del alumnado. A este respecto, los discursos educativos reconocen que la figura del docente encarna una manera de estar en el mundo que expresa valores, actitudes y modos de interacción comunicativa (García-Calderón et al., 2022; Quintero Orozco, 2024). Bajo esta óptica, el ejemplo deviene un instrumento formativo potente, ya que puede modelar conductas, instanciar climas de confianza y seguridad, y propiciar valores sociales y éticos (Pérez-Norambuena & Castelli Correia de Campos, 2024).

En los diversos niveles educativos, el estudiantado puede aprender tanto lo que se enseña explícitamente como aquello que observa del actuar de su profesorado. En este sentido, el docente transmite una carga emotiva y pedagógica que es captada por el alumnado, cuando se resuelven conflictos o se relacionan con la diversidad (Puente Sulay et al., 2023; Cárdenas Molina et al., 2025). Por tal motivo, educar con el ejemplo se vuelve una necesidad en el plano formativo, sobre todo, si se tiene en cuenta la responsabilidad ética que conlleva. Esto es, el acto de enseñar es representado como un ejercicio de coherencia ética, por cuanto la práctica del profesorado modela diversas formas de convivencia y participación democrática en el contexto educativo.

Estos planteamientos no implican exclusivamente el cumplimiento de las normas institucionales definidas por cada escuela, sino de manera especial la promoción coherente de los principios que impulsan la equidad, la justicia y el respeto por las diferencias en aula (Holmos Flores et al., 2023). Esta consistencia entre la declaración discursiva y la acción educativa resulta especialmente significativa en aquellos escenarios donde se hacen más evidentes las desigualdades sociales y culturales (Torres-González, 2022). Desde esta perspectiva, el profesorado que declara trabajar la inclusión no solo debe verbalizarlo, sino vivenciarlo y demostrarlo en sus prácticas pedagógicas y cotidianas. Son múltiples los modos de evidenciarlo: una distribución equitativa de la palabra en el aula, un reconocimiento a las variadas formas de participación, el abordaje asertivo de los errores, la validación de los saberes y experiencias previas de su estudiantado, entre otras señales (Ponce Díaz & Riveros Diegues, 2021).

En la formación de futuros profesores, el ejemplo docente tiene un efecto en cadena, pues la manera en que formadores de formadores se vinculan con sus estudiantes incide directamente en las prácticas y dinámicas que estos últimos reproducirán en sus aulas escolares (Montenegro & Martínez, 2024; Montenegro, 2024). Pensar en este tipo de escenarios invita, a su vez, a reflexionar críticamente sobre el papel modelador del profesorado: no se debería formar o enseñar desde la neutralidad, la desafección o la distancia, sino desde el involucramiento ético y afectivo que genera significados a lo largo de la experiencia educativa y la valoración (Yan, 2024; Murphy & Ingram, 2023). Una educación inclusiva, en este marco, deviene un principio basal que debe estar emergir en cada una de las dimensiones del quehacer docente y de su ejemplo (Clavijo-Castillo & Bautista-Cerro, 2020; Arnaiz et al., 2021).

Por último, conviene relevar la idea de que el educar con el ejemplo requiere una sólida conciencia profesional. Esto puede asociarse de inmediato a la noción de competencia; no obstante, si bien este es un aspecto ineludible, lo que se subraya acá es la necesidad de desarrollar una mirada reflexiva y autocrítica sobre la influencia o impacto que las acciones del profesorado pueden causar en sus estudiantes (Jordán Sierra & Codana Alcántara, 2019; Lotito Catino, 2022). La responsabilidad, en este sentido, resulta transcendental. Por tal motivo, un ejercicio individual de introspección hace posible la autoevaluación de las prácticas, para reconocer y descartar posibles sesgos, prejuicios o acciones excluyentes que incluso, en ocasiones, se manifiestan de forma inconsciente (Santos-González, 2022; Gordillo & Prado, 2024). El ejemplo, consecuentemente, deviene una construcción ética intencionada que se enriquece con el compromiso docente hacia una educación integral y respetuosa de la diversidad (Melasalmi et al., 2022).

2.2. EL ROL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES INCLUSIVAS DE APRENDIZAJE

Diversas investigaciones refieren que las comunidades de aprendizaje constituyen una propuesta para resignificar la escuela y para la mejora educativa a partir de la acción colectiva del profesorado (He et al., 2025; Cuenca Jiménez & Larreal Bracho, 2023). En este contexto, el docente desempeña un rol central, que no solo se expresa en la colaboración con sus pares, sino de forma especial en el peso de su ejemplo manifestado en un modelo pedagógico, que puede propiciar prácticas inclusivas en aula. En otras palabras, la construcción de comunidades inclusivas de aprendizaje se conecta con un enfoque que sitúa al profesorado como un agente ético y cultural clave y, como tal, tiene una responsabilidad importante en la promoción de relaciones

empáticas y respetuosas. Visto desde esta perspectiva, el ejemplo del profesorado actúa como una herramienta para la legitimación de las prácticas inclusivas, puesto que las conductas, las actitudes y las decisiones del cuerpo docente modelan diversas formas de vinculación y conexión significativa que el estudiantado analiza y tiende a reproducir (Valarezo-Cueva et al., 2022; Calle Peña et al., 2022).

En aula, el modo en que el profesorado realiza sus clases y se conecta con sus estudiantes determina los aprendizajes y las relaciones interpersonales. Se configura, entonces, un estado de bienestar generado a partir de la escucha activa y empática, de la valoración de las intervenciones del estudiantado y del respeto por las diferencias culturales y lingüísticas. Este compromiso con la inclusión demanda al profesorado un análisis crítico de sus creencias, prácticas e, incluso, sesgos, siempre con una mirada activa frente a los desafíos y desigualdades que emergen en aula. Las implicaciones del ejemplo docente, en este sentido, no pueden ser concebidas a la luz de una acción espontánea o neutral, sino de una práctica reflexiva, planificada y situada (Candela-Rodríguez, 2023). Con un actuar intencionado hacia la participación equitativa del estudiantado, será posible constatar una contribución interna y externa en la cultura escolar que va a configurar espacios sólidos y estables para el aprendizaje.

En el proceso formativo, el lenguaje desempeña un rol medular en el modelamiento, tanto por las funciones comunicativas asociadas, como por la capacidad performativa determinante en la construcción de vínculos entre las personas (Orozco Gómez, 2023). Por ello, la importancia de usar un lenguaje que incluya y respete. En un ambiente educativo positivo, modelar la inclusión conlleva enseñar desde el respeto a la diversidad, denominar y no silenciar, descartando todo tipo de estigmatización y generando las condiciones necesarias para que cada estudiante se sienta considerado y valorado.

En la línea de la pregunta que orienta este ensayo, esto es, ¿cómo incide el ejemplo del docente en la formación de comunidades inclusivas de aprendizaje?, se puede afirmar que la influencia del profesorado radica especialmente en su capacidad para el modelado de vínculos respetuosos y confiables. Las comunidades inclusivas de aprendizaje se consolidan en la práctica del aula, mediante la palabra, la moderación del discurso, el abordaje de conflictos, el reconocimiento de las emociones y la implementación de estrategias variadas que atiendan a la diversidad (Silva & Ferreira, 2020). A este respecto, no surgen espontáneamente, sino que requieren una intencionalidad pedagógica sostenida por un liderazgo efectivo: el ejemplo del profesorado plasmado en un acto de responsabilidad social que encarna los valores de inclusión declarados y puestos en acción (Santamaría Conde & Corbí Santamaría, 2020; Rubio-Rodríguez & Blandón-López, 2021).

2.3. EL EJEMPLO DOCENTE COMO ACTO ÉTICO Y POLÍTICO EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

En contextos escolares diversos e incluso complejos, las acciones, opiniones y consejos del profesorado pueden convertirse en referencias éticas que influyen en la manera en que el estudiantado construye identidades. En ciertas circunstancias, estos factores son un modelo sobre cómo relacionarse con otros o cómo aprender a convivir en sociedad. Pasando por alto su valor como estrategia metodológica, el ejemplo representa una ética del reconocimiento y la valoración, donde cada estudiante es identificado como un otro legítimo con relevancia social (Santiago Díaz, 2023; Irrarazabal-Gavancho, 2022). Según esta lógica, la apertura a la diferencia, la construcción de relaciones respetuosas y la manifestación de la equidad no se enseñan únicamente con palabras y discursos, sino se evidencian en la medida en que exista una coherencia entre el decir y el hacer.

De acuerdo con el panorama expuesto, el ejemplo del docente asume una dimensión ética y política, toda vez que se comprende que la acción pedagógica en aula está condicionada por posturas valorativas, relaciones de poder y perspectivas marcadas por ideologías. Este hecho lleva a reflexionar acerca de que el ejemplo nunca es neutro, ya que está mediado por la persona que ejemplifica y modela; su posicionamiento, bajo esta premisa, deriva en una forma de estar en el mundo y de conectarse con la otredad, sobre todo en aquellos contextos marcados por la diversidad (Garay Alemany et al., 2023). Una interpelación sistemática a las metodologías tradicionales de enseñar y aprender conlleva visibilizar las voces marginadas, evidenciar las desigualdades y ajustar las prácticas pedagógicas para acoger al estudiantado que pudiera haber sido excluido. Este tipo de gestos trasciende lo pedagógico formativo para devenir un acto político y democrático.

Con base en los principios analizados, el profesorado tiene una importante responsabilidad y un desafío que cumplir. En sus manos está guiar al estudiantado hacia la reflexión sistemática y a un actuar de probidad, que responda al bien común. Así, la práctica docente representa un espacio de reflexión ética, en el que cada decisión tomada puede reforzar o interpelar los mecanismos de exclusión (Campos Bedolla, 2023). Entre estas decisiones, se encuentran aspectos de enseñabilidad, la elección de estrategias y metodologías, la selección de los materiales, los turnos de palabra en aula, la manera en que se gestiona la disciplina o la atención a las necesidades específicas del estudiantado. Esto implica una enseñanza con el ejemplo que comunica valores, ya que conlleva un compromiso con una educación que forma al estudiantado en ciudadanía, equidad y responsabilidad colectiva.

Por último, es preciso reforzar lo hasta acá señalado; esto es, el ejemplo emanado desde el docente comprometido constituye un eje central de la labor educativa, que desemboca en la construcción de comunidades inclusivas en las que prima el respeto y la responsabilidad. La educación inclusiva, en este sentido, se fortalece en las palabras y los gestos que expresan un modo de coexistir y hacer con otros (Goldin-Meadow & Alibali, 2013). Bajo este supuesto, el cambio educativo se espera desde la apertura y la visibilidad. El ejemplo del profesorado, por tanto, representa una de las fuentes más potentes para formar estudiantes sensibles, solidarios y respetuosos de la diversidad.

4. CONCLUSIONES

Este estudio ha relevado el papel que desempeña el ejemplo, no únicamente como un recurso didáctico, sino como una manera de ejercer la profesión docente desde los fundamentos y la coherencia ética. En la medida en que el profesorado encarna las acciones y los valores promovidos, deviene un referente significativo que modela las prácticas de su estudiantado a la luz de una educación inclusiva. Desde esta perspectiva, la inclusión no solo se enseña a través del abordaje de contenidos curriculares, sino que se construye en las vivencias del aula, en particular, cuando la empatía, el respeto, la solidaridad, el reconocimiento y la equidad se constatan en el ser y hacer del profesorado. Ello supone que el liderazgo pedagógico del docente se refuerza por la congruencia entre lo que dice y lo que hace, convirtiéndose en un modelo ético para el alumnado.

Ese referido modelo ético conlleva la construcción de comunidades inclusivas, las cuales no se erigen de forma espontánea, sino que se instauran a través de las palabras, las actitudes, los gestos y las decisiones asertivas que expresan una opción por la justicia y la educación inclusiva. A lo largo de este proceso de construcción, resulta determinante el rol del profesorado como un agente ético y social. Por su parte, la escuela se configura como un espacio donde se gestan prácticas más justas e inclusivas, sobre todo cuando quienes la habitan asumen que toda práctica educativa comunica una visión del mundo. Por tal motivo, se releva la importancia de que el profesorado realice constantemente una revisión crítica de sus prácticas, a fin de continuar construyendo relaciones que valoren la diversidad y propicien el sentido de pertenencia de todo el estudiantado.

Finalmente, una reflexión de esta naturaleza sobre las propias prácticas invita, a su vez, a analizar las implicaciones de la formación inicial y continua del profesorado respecto de la inclusión. Conforme a esta idea, el foco no solo está en los saberes disciplinares y pedagógicos, sino también en una ética profesional comprometida con la educación inclusiva. Concebida como un proceso individual, colectivo y humanizante, la

educación actual requiere un profesorado consciente del poder que su ejemplo posee en el estudiantado, por lo que se espera que sea capaz de contribuir a la generación de relaciones pedagógicas respetuosas y responsables. Esto conlleva también el desarrollo de una conciencia profesional que ponga de relieve la dimensión afectiva y el compromiso del acto educativo. Cuando el profesorado asume con convicción esta tarea, la escuela se potenciará como una comunidad donde todo el alumnado encontrará un lugar legítimo para ser y aprender.

REFERENCIAS

Amiama-Espallat, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>

Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., & de Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393(2). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Calle Peña, E., Calle Peralta, C., Roña Córdova, M., & Córdova Pintado, M. (2022). Las habilidades sociales en las conductas imitativas de los estudiantes de educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 2376-2404. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2033

Campos Bedolla, M. (2023). Pensando la subjetividad desde la diversidad y las prácticas educativas. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 12(31), 49-61. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v12i31.21443>

Candela-Rodríguez, B. (2023). Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 339-354. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-16421>

Cárdenas Molina, I., Gómez Merchan, L., & Aguilar Vázquez, B. (2025). Nuevas estrategias para abordar la diversidad en el aula. *Science Advance Journal*, 4(1), 15-27. <https://doi.org/10.6005/DOI>

Clavijo-Castillo, R., & Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

Cuenca Jiménez, B., & Larreal Bracho, A. (2023). Reflexión sobre la Inclusión educativa en las comunidades de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1356-1370. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6277

Díez-Gutiérrez, E. (2020). Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. *EDUCAR*, 56(1), 129-144. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1079>

Durand Reinaga, N., & Arteaga Alcívar, Y. (2024). El papel de la educación en la promoción de la igualdad de oportunidades y la justicia social. *Nexus Research Journal*, 3(1), 14-25. <https://doi.org/10.62943/nrj.v3n1.2024.17>

- Fernández-Blázquez, M., & Echeita Sarrionandia, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y reflexión educativa*, (46), 80-106. <https://doi.org/10.48204/j.are.n46a4>
- Garay Alemany, V., Lagos San Martín, N., Díaz Suazo, P., & Morales Mejías, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 12-31. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- García-Calderón, K., Barrientos-Córdoba, A., & Córdoba-Alfaro, C. (2022). Las interacciones comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de Estudios Sociales. *Revista Educación*, 46(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.47660>
- Goldin-Meadow, S., & Alibali, M. (2013). Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology*, 64, 257-283. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143802>
- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.31041>
- He, Y., Kroiss, D. & Bernal De La Ossa, R. (2025). Networked professional learning communities for multilingual family engagement. *J Educ Change* 26, 451-473. <https://doi.org/10.1007/s10833-025-09530-7>
- Holmos-Flores, E., Buendía-Aparcana, R., Castilla-Anchante, P., & Martínez-Muñoz, G. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar desigualdades. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 97-112. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2526>
- Hurtado Flores, V., Albiño Ortega, M., Aguilera Peña, R., & Mestanza Segura, P. (2025). Docentes universitarios y el desafío de la educación inclusiva: un compromiso con la diversidad. *Reincisol* 4(7), 892-918. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)892-918](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)892-918)
- Irrarazabal-Gavancho, G. (2022). Pensamiento crítico y responsabilidad social universitaria: la importancia del rol docente: Array. *Maestro y Sociedad*, 19(2), 806-817. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5569>
- Jiménez, A., Sartor-Harada, A., & Tejero, B. (2021). Prácticas educativas inclusivas: las comunidades de aprendizaje en el apoyo de la educación especial. *Cadernos do Aplicação*, 34(2). <https://doi.org/10.22456/2595-4377.11398>
- Jordán Sierra, J., & Codana Alcántara, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios Sobre Educación*, 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Kohout-Díaz, M. (2025). Educación inclusiva de calidad: requisitos para roles profesionales emergentes. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 77-97. <https://doi.org/10.14201/teri.32236>
- Lotito Catino, F. (2022). Los profesores que hacen -y que marcan- la diferencia. *Revista Honoris Causa*, 14(1), 21-50. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/89>
- Marulanda Páez, E., & Sánchez Vallejo, A. (2021). «En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 331-349. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019>
- Melasalmi, A., Hurme, T., & Ruokonen, I. (2022). Purposeful and Ethical Early Childhood Teacher: The Underlying Values Guiding Finnish Early Childhood Education. *ECNU Review of Education*, 5(4), 601-623. <https://doi.org/10.1177/20965311221103886>

- Montenegro, H. (2020). Teacher educators' conceptions of modeling: A phenomenographic study. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103097. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103097>
- Montenegro, H., & Martínez, S. (2024). Enfoques comunicativos de formadores de profesores de Educación Básica al enseñar matemática. *Pensamiento educativo*, 61(2), 00102. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.61.2.2024.2>
- Moreno-Tallón, F., & Muntaner Guasp, J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145-162. <https://doi.org/10.14201/teri.32395>
- Murphy, S., & Ingram, N. (2023). A scoping review of research into mathematics classroom practices and affect. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104235>
- Orozco Gómez, W. (2023). Performatividad de la formación de maestros e identidades docentes: antecedentes investigativos. *Praxis & Saber*, 14(39), 1. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n39.2023.15165>
- Pérez-Norambuena, S., & Castelli Correia de Campos, L. (2024). Los valores en la Formación Inicial Docente: ¿Qué dice el futuro profesorado de una Universidad Chilena? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(52), 181-194. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2423>
- Ponce Díaz, N., & Riveros Diegues, N. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 345-357. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043ponce18>
- Puente Sulay, L., Tituaña José, M., Yaguache Guillermina, O., Piarpuezan Elva, M., & Sandoval Leticia, H. (2023). La importancia de la Inteligencia Emocional en la práctica Pedagógica de los Docentes de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 309-331. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7708
- Quintero Orozco, L. (2024). Roles del docente en el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de primaria. *Revista Estudios en Educación*, 7(13), 79-95. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/394>
- Rubio-Rodríguez, G., & Blandón-López, A. (2021). El profesorado y la responsabilidad social universitaria: un análisis cualitativo de redes. *Formación universitaria*, 14(2), 3-12. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200003>
- Ruiz de la Torre G., Barbosa Muñoz P., & Sáenz Gallegos, M. (2024). El rol docente entre el ethos y las virtudes del profesorado. Reflexiones y saberes. *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ.*, 14(28), e680. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1950>
- Santamaría Conde, R., & Corbí Santamaría, M. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38, 317-338. <https://doi.org/10.6018/educatio.452931>
- Santiago Díaz, Y. (2023). Valores éticos: componente integrador del ethos del docente en su praxis evaluativa en educación inicial. *Mombay*, (20), 1-17. <https://doi.org/10.70219/mbay-202023-94>
- Santos-González, M. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7-20. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20>

Sotomayor-Soloaga, P., Escobar-Mancilla, D., González-Silva, N., & Toledo-Pérez de Arce, E. (2024). Sin Reflexión No Hay Innovación: El Papel de la Reflexión Docente en el Impulso de la Innovación Educativa en Educación Superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(52), 60-77. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2277>

Torres-González, J. (2022). Por una inclusión educativa y social. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 18(1), 1-2. <https://doi.org/10.18004/riics.2022.junio.1>

Valarezo-Cueva, A., Gonfiantini, V., & Sánchez-Pastor, F. (2022). Concepciones pedagógicas y actitudes sobre la inclusión de estudiantes universitarios con necesidades educativas específicas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(14), 44-57. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i14.1861>

Viramontes Anaya, E. (2024). Análisis cualitativo en la investigación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2074. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2074

Yan, Y. (2025). The Role of the Teacher in Moral Education: Neutrality and Emotional Involvement. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 79, 157-166. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.LC20537>

CLAUDINE GLENDA BENOIT RÍOS

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora y Magíster en Lingüística por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Profesora de Español y Licenciada en Educación por la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Investigadora en procesos de comprensión y producción del lenguaje, desde una mirada colaborativa e inclusiva. <https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

CARMEN CECILIA ESPINOZA MELO

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. Doctora en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina Magíster en Enseñanza de las Ciencias Mención Matemática. Universidad del Bio Bio. Chile. Profesora de Matemática. Universidad de Concepción. Investigadora en Educación Matemática Inclusiva, Teoría Antropología de lo Didáctico, metodologías activas desde la formación del profesorado. <https://orcid.org/0000-0002-4734-9563>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acreditación 10, 14, 16, 20, 21, 22

Alteridad 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

B

Barreras y apoyos centrados en la enseñanza 44

C

Capacitación docente 65

Comunidades de aprendizaje 32, 33, 36, 40, 41, 76

Cultura 1, 2, 6, 8, 30, 33, 35, 37, 78

D

Didáctica de la matemática 44, 65, 75

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) 55, 59

Diversidad 24, 25, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 70, 74, 76, 77, 78, 81, 83, 88, 90, 93

Diversidad en el aula 24, 40

E

Educación 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 73, 74, 75, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 96

Educación inclusiva 12, 15, 16, 31, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 44, 45, 48, 54, 55, 57, 63, 64, 84, 85, 89, 95

Educación matemática inclusiva 65, 67, 87, 88, 90, 96

Educación matemática realista 24, 26, 65

Educación superior 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 34, 40, 43, 46, 56, 62, 85

Ejemplo docente 32, 34, 36, 37, 38

Enfoque de itinerario 24, 25, 26, 27, 28

Enseñanza de la matemática 24, 25, 28, 44, 65, 88, 89, 93

Equidad 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 16, 17, 18, 22, 34, 35, 38, 39, 55, 57, 62, 88, 89, 93

Escritura académica 55, 56, 58, 61, 62

Estudiantes con discapacidad 44, 45, 48, 51, 53, 67

Ética 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 60, 82

F

Financiamiento 10, 11, 12, 13, 18, 68

Formación del profesorado 24, 26, 30, 40, 54, 62, 76, 77, 82, 83, 84

Formación de profesores 55, 56, 87

Fracciones 31, 50, 51, 52, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75

I

Identidad del profesorado 32

Inclusión 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 83, 86, 88, 89, 90, 93, 95

Inclusión educativa 24, 40, 42, 43, 54, 57, 63, 64, 75, 76, 78, 86, 88, 95

M

Modelación matemática 87, 88, 90, 91, 92, 93, 96

Modelo ético-pedagógico 32

O

Oralidad 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85

P

Política pública 10

R

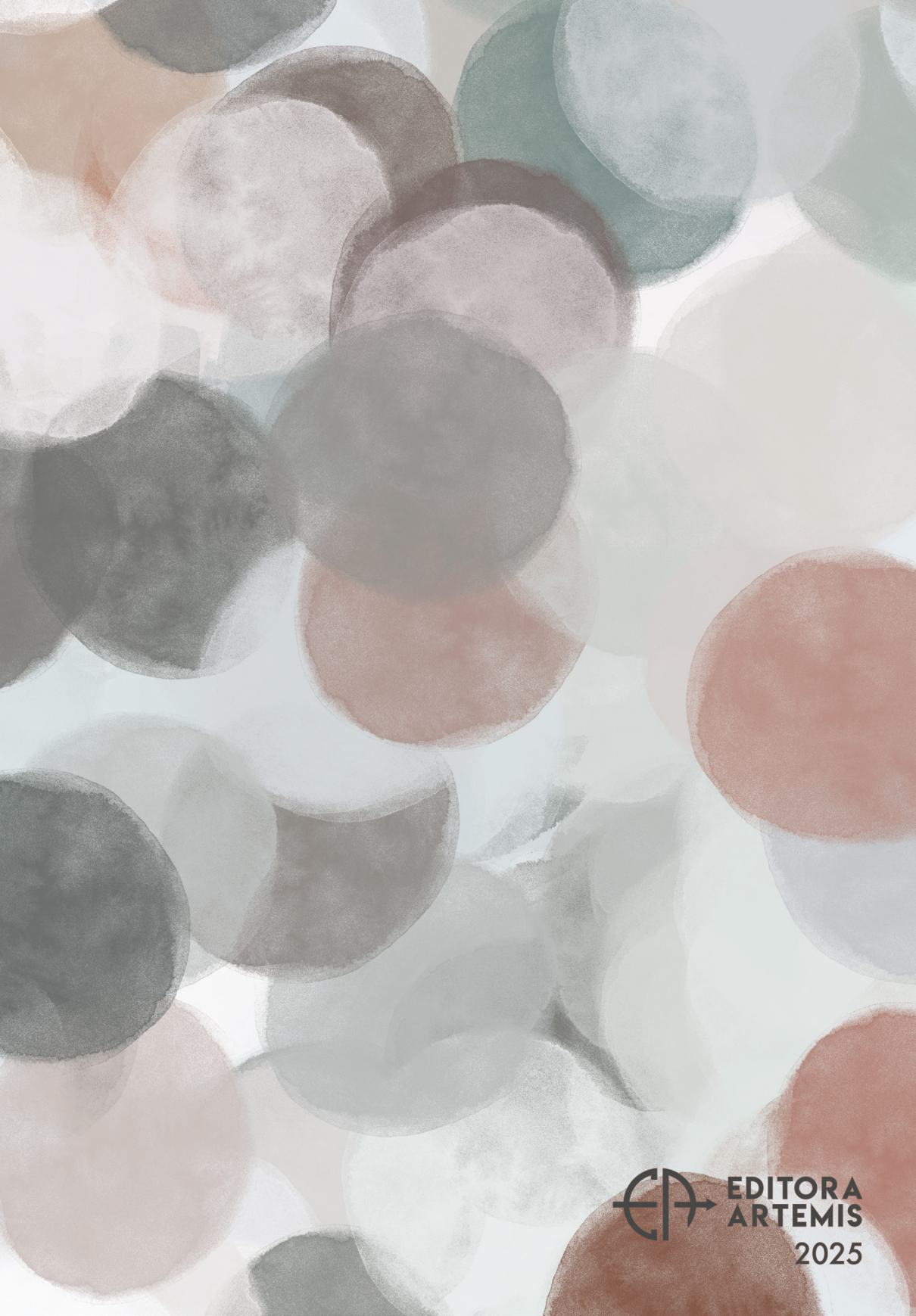
Representaciones gráficas 50, 51, 53, 87, 90, 91, 92, 93

Retroalimentación inclusiva 55, 56, 61, 62

S

Segunda lengua (L2) 55, 56, 58, 62

Ser humano 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7



**EDITORIA
ARTEMIS**
2025