

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 Cecília 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 Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.ª Dr.ª Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México



Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
 Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
 Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
 Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
 Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
 Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
 Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
 Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
 Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
 Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
 Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
 Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
 Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
 Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
 Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
 Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
 Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
 Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
 Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
 Prof. Dr. José Cortez 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 8

LA INCLUSIÓN COMO EJE EN LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD: INTEGRACIÓN DE PERSPECTIVAS DIVERSAS

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 reflexiona en torno al rol de la inclusión como principio orientador en la enseñanza de la oralidad durante la formación del profesorado. Desde un enfoque pedagógico y sociolingüístico, se plantea la necesidad de que la diversidad lingüística, cognitiva y cultural sea integrada de forma activa en las prácticas de comunicación oral en aula. A partir de una revisión bibliográfica crítica, el análisis posibilitó la identificación de barreras que inciden en la participación oral, tales como la inseguridad lingüística, rasgos personales, sesgos socioculturales e ideologías asociadas al contexto comunicativo. Se relevan, así, estrategias docentes que permiten la validación de diversos estilos discursivos, que propician la escucha activa y enriquecen las interacciones comunicativas entre el estudiantado. Dentro de los recursos claves para prácticas discursivas inclusivas

se encuentran el modelamiento docente, el diálogo colaborativo y el uso de recursos de enseñanza diversificados. Se concluye que la inclusión constituye un eje fundamental en la enseñanza de la oralidad, ya que permite la integración de diversas voces en aula. Por su parte, situar la oralidad como un instrumento comunicativo y un espacio para la construcción de la identidad permite comprender de qué modo la formación docente puede consolidar comunidades de aprendizaje inclusivas, sustentadas en un desarrollo valórico y en el mejoramiento continuo.

PALABRAS CLAVE: diversidad; formación del profesorado; inclusión educativa; oralidad.

INCLUSION AS A CORE PRINCIPLE IN THE TEACHING OF ORALITY: INTEGRATING DIVERSE PERSPECTIVES

ABSTRACT: This chapter reflects on the role of inclusion as a guiding principle in the teaching of oral communication within teacher training. From a pedagogical and sociolinguistic perspective, it proposes the need for linguistic, cognitive, and cultural diversity to be actively integrated into oral communication practices in the classroom. Based on a critical literature review, the analysis enabled the identification of barriers that impact oral participation, such as linguistic insecurity, personal traits, sociocultural biases, and ideologies associated with the communicative context. Teaching strategies are thus identified that allow for the

validation of diverse discursive styles, foster active listening, and enrich communicative interactions among students. Key resources for inclusive discursive practices include teacher modeling, collaborative dialogue, and the use of diverse teaching resources. It is concluded that inclusion constitutes a fundamental axis in the teaching of oral communication, as it allows for the integration of diverse voices in the classroom. For its part, positioning oral communication as a communicative tool and a space for identity construction allows us to understand how teacher training can consolidate inclusive learning communities, supported by value development and continuous improvement.

KEYWORDS: diversity; teacher training; educational inclusion; oral expression.

1. INTRODUCCIÓN

Una dimensión esencial del lenguaje es la oralidad, un eje que estructura el pensamiento y la expresión de las emociones. No solo posibilita la comunicación entre las personas, sino promueve las relaciones interpersonales y la participación en la sociedad. En contextos escolares, esta competencia se concibe como un componente relevante del currículum, tanto en aspectos formales como funcionales (Van der Wilt et al., 2022; Ochoa Sierra, 2022). Sin embargo, su implementación en aula enfrenta diversos desafíos, que restringen su expresión en el desarrollo de tareas académicas y, de manera especial, que inciden en la inclusión de todo el estudiantado en el desarrollo de actividades orales. Con frecuencia, las prácticas pedagógicas refuerzan la idea de que el estudiantado debe comunicarse de manera fluida y segura; no obstante, no siempre se toman en cuenta los factores personales o emocionales que pueden influir en el desarrollo de la oralidad.

Las decisiones metodológicas que suelen privilegiar un hablante ideal, a veces representado en un estudiante extrovertido, seguro o competente en oralidad, puede marginar al alumnado que evidencia dificultades para expresarse verbalmente, ya sea por rasgos de su personalidad, determinadas condiciones, inseguridades de carácter lingüístico o ciertas diferencias socioculturales (Xuan Mai et al., 2024; Sedova & Sedlacek, 2023). En esta misma línea, el presente capítulo tiene como objetivo reflexionar sobre el rol de la inclusión como principio orientador en la enseñanza de la oralidad en la formación del profesorado. En este punto, surge la interrogante respecto de cómo este principio puede propiciar prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad constatada en el alumnado. Para el abordaje de este cuestionamiento, se exploran estrategias didácticas que se orientan a la integración de voces diversas, la promoción de una participación equitativa y la construcción de comunidades de habla sustentadas en el respeto, la empatía y la colaboración.

2. ORALIDAD E INCLUSIÓN: UNA MIRADA PEDAGÓGICA

Desde una perspectiva tradicional, la enseñanza de la oralidad se asocia con ciertos géneros académicos formales como la exposición oral o el debate, dentro de cuyos indicadores con mayor peso se encuentran la fluidez, la coherencia discursiva, el dominio del tema y la corrección lingüística. En la formación del estudiantado, estos aspectos resultan ser relevantes, dado que permiten el abordaje de competencias genéricas y, asimismo, favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas imprescindibles para un óptimo desempeño en sociedad (Andrade, 2025; Cook et al., 2022). No obstante, esto puede derivar en un constreñimiento para la instalación plena de la inclusión educativa, puesto que, bajo esta lógica, se suele responder a un modelo de hablante ideal, que no siempre recoge la diversidad existente en las aulas (Mundt & Hänze, 2023).

Lo antes planteado podría implicar que aquellos estudiantes más introvertidos, con inseguridades comunicativas y sociales o con trayectorias culturales distintas se sientan desplazados de las prácticas orales, incluso en contextos cuya naturaleza se destaca por una mayor participación (Richards, 2022; Aubrey et al., 2022; Vo et al., 2018). Este tipo de exclusión más sutil iría en desmedro de las oportunidades de aprendizaje, invisibilizando la riqueza de las diversas voces presentes en aula y debilitando, a su vez, el potencial de la oralidad como un instrumento de construcción colectiva.

En contraposición con las ideas expuestas, una mirada inclusiva de la oralidad comporta un reconocimiento a la diversidad de personas, de voces discursivas y de repertorios que coexisten y co-construyen en aula (Maine, 2024; Schulze et al., 2025). Es más, desde un enfoque didáctico, implica considerar en el diseño de actividades que en el estudiantado hay diferencias importantes de competencia y desempeño. En este sentido, no todos se conectan con el lenguaje oral de la misma manera; por lo tanto, dichas diferencias lingüísticas, discursivas o pragmáticas no constituyen necesariamente una carencia, sino una expresión fidedigna de la pluralidad estudiantil y humana.

En este escenario, la tensión existente invita a concebir la enseñanza de la oralidad desde una perspectiva inclusiva, lo que implica reconocer su incidencia en los procesos formativos y su impacto en la valoración y legitimación de toda forma de participación en aula (Holmes, 2023). Enseñar oralidad no es únicamente la formación de estudiantes competentes desde una perspectiva técnica, sino, sobre todo, la generación de las condiciones para que el estudiantado se reconozca y valore como persona de palabra y expresión (Barr et al., 2025; Masoni, 2021). Estas concepciones requieren, sin duda, una reflexión en torno a la práctica docente y a la cultura evaluativa; un diálogo que dé respuesta a cómo es posible promover ambientes de aula respetuosos, que validen

formas alternativas de comunicarse, escucharse activamente y propiciar una participación genuina y de confianza entre sus integrantes.

3. BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN ORAL DIVERSA

El ejercicio de la oralidad en el aula está condicionado por factores pedagógicos, sociales y culturales que, en ocasiones, pueden enriquecer los intercambios comunicativos y, en otros casos, pueden restringir la capacidad expresiva de algunos estudiantes (Leite Cavacante & Ramos Caiado, 2024). Aunque se parte de la premisa de que cada estudiante tiene la libertad de expresarse y la oportunidad de hablar en público, en la práctica no todos acceden del mismo modo a ese derecho esencial. En efecto, todavía hay aulas que perpetúan una participación desigual y generan barreras para el adecuado desempeño oral del estudiantado (Arnaiz et al., 2019). Un ejemplo de dicha participación desigual se visualiza en situaciones en las cuales los mismos estudiantes intervienen reiteradamente durante la clase, mientras que otros estudiantes permanecen en silencio.

Los factores detrás de una participación inequitativa o excluyente podrían deberse tanto a condicionantes internas como externas. En este primer caso, se pueden mencionar la introversión, timidez, ansiedad y experiencias negativas previas, debidas, por ejemplo, a una burla en clase o a una exclusión, ya sea por parte del profesorado o estudiantado (Bhuriveth et al., 2025; Herbert et al., 2023). Por su parte, las condicionantes externas podrían ser las metodologías de enseñanza, la figura de autoridad del docente, la organización del aula y la presión o ansiedad generada por las evaluaciones implementadas (Rogahang et al., 2023; Sleesman et al., 2022).

Como ya se ha sugerido, una de las barreras más típicas es la expectativa implícita del “buen hablante u orador”, que destaca como un ideal la fluidez al hablar ante el público, la capacidad de oratoria, la rapidez para responder y la seguridad demostrada a la hora de comunicarse verbalmente. En ciertos momentos, estas características son reconocidas como una señal de competencia lingüística. En otras circunstancias, los titubeos y el habla fragmentada, marcada por pausas silenciosas o sonoras, a menudo se interpretan como una debilidad o una falta de conocimiento del tema. De acuerdo con Erickson et al. (2025), el estudiantado con ansiedad lingüística o baja autoeficacia tiende a evitar la participación oral por temor a la evaluación social, lo que refuerza la asociación entre fluidez y competencia, y excluye otras formas legítimas de expresión.

Esta percepción acerca de la oralidad implicaría una subvaloración de formas de comunicación igual de válidas, que podrían tener su explicación en una mayor reflexividad, emocionalidad o evasión asociada a rasgos de personalidad (Shi & Tan, 2020). No debe

obviarse de este análisis que hay estudiantes que necesitan más tiempo para organizar sus ideas, por lo que si se le formula una pregunta que requiere una pronta respuesta podría quedar fuera del intercambio comunicativo y desincentivar futuras intervenciones. Por lo tanto, un paso hacia la enseñanza de la oralidad inclusiva implica reconocer y valorar los diferentes ritmos del alumnado.

Por último, otra barrera importante vinculada con el desarrollo de la oralidad es el estrés o presión generada por las instancias evaluativas, en especial, cuando se ejecutan frente al grupo curso (Hernández-Arteaga & Sánchez Limón, 2025). Este hecho se acrecienta cuando la intervención oral está ligada a una calificación inmediata o se lleva a cabo sin la preparación previa suficiente. Acá el estudiantado más vulnerable en el plano comunicativo o estresado por la evaluación tiende a retraerse y aumentar su nerviosismo. Emergen, en este punto, emociones que restringen la capacidad expresiva, como el miedo al error o el temor manifiesto ante una posible burla, lo que constreñiría el deseo por participar (Torres-Marín et al., 2022; Rêgo et al., 2022). No cabe duda de que la escasa diversificación de los formatos de oralidad en el aula es un factor que influye decisivamente en el objetivo de lograr una educación más inclusiva.

4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA INTEGRAR VOCES DIVERSAS

La idea de integrar voces diversas no es solo una expresión lingüística que invita a la conciencia sobre las diferencias, sino un llamado a la acción y a la toma de decisiones concretas. Desde esta perspectiva, la inclusión en la enseñanza de la oralidad no se garantiza solo con la buena voluntad, sino con acciones pedagógicas orientadas a un cambio metodológico y didáctico efectivo. Para que sean integradas todas las voces, es preciso que el profesorado implemente con sus estudiantes nuevas formas de interacción oral en el aula (Hennessy et al., 2023; O'Connor & Michaels, 2019), yendo más allá del modelo tradicional unidireccional centrado en el docente, que busca una respuesta específica ante la pregunta formulada. Esto implica la apertura a nuevos espacios planificados para que el estudiantado pueda expresarse desde su individualidad e identidad (Chávez et al., 2023).

Dentro de las estrategias didácticas, una que resulta bastante efectiva corresponde a la dinámica oral en pequeños grupos y con roles definidos *a priori* por el profesorado (Ortiz & Benoit, 2022). En esta dinámica, cada estudiante desempeña una función comunicativa específica, que se condice con el rol, por ejemplo, de moderador, expositor, entrevistador, oyente activo, entre otros atinentes al propósito de la actividad. Al interior de los grupos, este tipo de organización permite diversificar los papeles

desempeñados y distribuir el protagonismo del estudiantado; de igual forma, posibilita atenuar la presión individual y potenciar la cooperación lingüística.

En una línea similar, otra estrategia a destacar es la implementación de una mesa de diálogo con normas construidas por el estudiantado de manera colaborativa. Este tipo de estrategias hace posible la creación de momentos de trabajo seguros y de confianza para la participación oral, independiente de las características individuales del estudiantado, pues se generan los espacios y los tiempos para reflexionar, escucharse y hablar sin la presión del rendimiento académico (Kim & Wilkinson, 2019; Pegalajar Palomino & Martínez Valdivia, 2021). El estudiantado que acostumbra a permanecer silencioso encuentra en estas instancias, caracterizadas por un clima de respeto, una oportunidad para comunicarse libremente poniendo en práctica turnos de habla voluntarios. Por su parte, el empleo de un andamiaje comunicativo mediante esquemas, preguntas orientadoras, guías orales o expresiones para la reflexión hace posible respaldar a aquellos estudiantes con dificultades a nivel discursivo.

Respecto de la enseñabilidad, se sugiere que el profesorado pueda ampliar las modalidades y formatos para el ejercicio de la oralidad, integrando tecnologías que apoyen la preparación de las tareas de producción oral. A este respecto, actividades diversificadas brindan oportunidades más flexibles y accesibles para el estudiantado a quien no le resulta tan cómodo expresarse verbalmente ante el curso o sus profesores (Torres Toapanta et al., 2025). Por ejemplo, la grabación de videos, la preparación previa de la intervención, los podcasts, las dramatizaciones o las lecturas en voz alta grabadas en audio generan una sensación de control sobre los aprendizajes, una mayor confianza comunicativa y una menor ansiedad, dado que no siempre están asociadas con una exposición inmediata frente a los compañeros. Se vuelve, así, un desafío complementar estas prácticas con retroalimentaciones formativas, centradas en las oportunidades de mejora y no solo en los errores, pues, de esta manera, es posible reforzar la autoestima comunicativa del estudiantado.

5. LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE EL DESAFÍO DE LA ORALIDAD INCLUSIVA

El ejercicio profesional del profesorado plantea diversos desafíos directamente relacionados con la implementación de la oralidad en el aula desde una perspectiva inclusiva. Este hecho implica pensar de qué manera los docentes logran integrar la diversidad comunicativa propiciando aprendizajes de valor para el estudiantado (Gordillo & Prado, 2024). Si bien no se propone descartar la enseñanza de técnicas de expresión oral, hay una invitación explícita a avanzar hacia la implementación de modelos de habla

que legitimen la participación de todo el estudiantado en las prácticas escolares (Valdés et al., 2020). Para ello, desde la formación del profesorado, debe existir una conciencia crítica y una reflexión acabada respecto de las creencias sobre lo que significa la corrección o retroalimentación lingüística; desde esta mirada, se debe revisar qué es hablar bien o qué se entiende por participar correctamente.

En este contexto, es necesario comprender que las concepciones del profesorado muchas veces se encuentran marcadas por sus propias experiencias escolares y las exigencias que tuvieron de parte de sus formadores. Como se señaló, la corriente tradicional basa el desarrollo y puesta en práctica de la oralidad en la corrección del discurso, lo que tiende a centrar la atención en la fluidez lingüística, la rapidez en responder y la capacidad de oratoria por sobre otras formas de comunicación igualmente adecuadas. Estos supuestos deben ser cuestionados a la luz de la formación inicial docente que se define como una etapa para la consolidación de espacios de reflexión pedagógica libres de todo tipo de exclusión (Pereira & Guimarães, 2019).

En una formación docente inclusiva, es posible advertir el trabajo desde las vivencias y experiencias que permitan al futuro profesorado experimentar el impacto que ciertas estrategias tienen en el desarrollo de la oralidad (Ponce-Naranjo & Villanueva Roa, 2023). En este escenario, se esperan estrategias de oralidad diversificadas que consideren los distintos estilos comunicativos del estudiantado, como, por ejemplo, juegos de roles, simulaciones didácticas, diálogos con fines pedagógicos, argumentación y consenso al interior de grupos, análisis de casos y diseño de actividades inclusivas integradas de oralidad. Este tipo de experiencias lleva al estudiantado a comprender que no se trata de que todos se comuniquen de la misma forma, sino de que el aula es un espacio seguro para que, desde su individualidad y valor como persona, se sienta reconocido y en libertad de expresión.

Finalmente, otro de los principales retos es que las instituciones formadoras del profesorado modelen la oralidad inclusiva en el aula universitaria (Bain, 2023). Si este contexto reproduce un esquema expositivo poco flexible, evaluaciones excluyentes o poca interacción comunicativa, será más difícil que el profesorado en formación sistematice diversas maneras de enseñar la oralidad y de valorarla en sus distintas manifestaciones. Por el contrario, si el futuro profesorado percibe relaciones empáticas y se siente escuchado y respetado, es más probable que reproduzca tales prácticas con sus estudiantes (Pérez, 2023; Martínez Martín & Carreño Rojas, 2020; Martin & Collie, 2019). De este modo, la enseñanza de la oralidad deviene una práctica social y ética que mueve al profesorado hacia formas de participación donde se valora la palabra, se

construye comunidad y se trabaja en el derecho a ser escuchado, respetado y validado en todas sus expresiones.

6. CONCLUSIONES

En la educación actual, la enseñanza de la oralidad desde una mirada inclusiva constituye un desafío que requiere ser analizado desde múltiples perspectivas. No implica únicamente perfeccionar el tipo de metodologías implementadas, sino también reflexionar respecto de las concepciones que sustentan las prácticas pedagógicas. Si bien se reconoce la importancia del rendimiento y el desempeño individual en oralidad, el foco está en la construcción de un aula donde todas las voces sean valoradas y legitimadas en sus particularidades. Asimismo, se releva el valor de la diversidad comunicativa como un propósito que puede ser abordado mediante estrategias didácticas flexibles, pertinentes y colaborativas. Ello implica que el aula debe devenir un espacio donde el estudiantado participe y se comunique con otros, un lugar donde escuche y sea escuchado sin juicios ni temores, en un ambiente de reconocimiento y valoración permanente.

A la luz del análisis efectuado, la formación del profesorado adquiere un papel fundamental. La preparación de educadores debe orientarse hacia el logro de objetivos de aprendizaje que den cuenta de que son capaces de facilitar la participación equitativa de su estudiantado. Para esto, es indispensable que se generen experiencias formativas donde se viva la inclusión, a través del ejercicio de la palabra respetuosa, de la opinión con sustento y la escucha empática. La perspectiva inclusiva de la oralidad necesita ser analizada y modelada éticamente, puesto que así se podrá comprender que no se trata solo de enseñar a hablar, sino de diversificar los formatos de expresión en el aula, donde se genere el lugar para la palabra del otro, para la seguridad expresiva y para la justicia comunicativa, aspectos esenciales en la sociedad actual.

REFERENCIAS

Andrade, J. de (2025). O trabalho com a oralidade em sala de aula. *ETS Communicate - Revista De Comunicação, Linguagens E Sociedade*, 3(4), 51-61. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15634870>

Arnaiz, P., de Haro, R., & Maldonado, R. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of new approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082>

Bain, K. (2023). Inclusive assessment in higher education: what does the literature tells us on how to define and design inclusive assessments? *Journal of Learning Development in Higher Education*, (27), 1-23. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi27.1014>

Barr, F., Yeigh, T., & Markopoulos, C. (2025). Student voice, not student echoes: increasing inclusive learning for students experiencing mild to moderate intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 29(8), 1445-1465. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2281487>

Bhuriveth, V., Lertsakulbunlue, S., Tangdumrongvong, Charoensakulchai, S., Piyaraj, P., Mahagita, C., & Kantiwong, A. (2025). Unveiling barriers of introverts to collaborative learning: an exploratory mixed-methods study across medical student personalities. *BMC Psychol* 13, 937. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03282-y>

Chávez, J., Faure, J., & Barril, J. (2023). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 256-273. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>

Cook, V., Maine, F., & Čermáková, A. (2022). Enacting Cultural Literacy as a Dialogic Social Practice: The Role of Provisional Language in Classroom Talk. *London Review of Education* 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.02>

Erickson, B., Dunbar, R., Winchip, J., Ayebo, A., & Englund, M. (2025). Reluctance to speak in college classrooms: academic causes and consequences. *Soc Psychol Educ* 28, 104. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10063-3>

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>

Hennessy, S., Calcagni, E., Leung, A., & Mercer, N. (2023). An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. *Language and Education*, 37(2), 186-211. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1956943>

Herbert, J., Ferri, L., Hernández, B., Zamarripa, I., Hofer, K., Fazeli, M., Shnitsar, I., & Abdallah, K. (2023). Personality diversity in the workplace: A systematic literature review on introversion. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 38(2), 165-187. <https://doi.org/10.1080/15555240.2023.2192504>

Hernández-Arteaga, L., & Sánchez Limón, M. (2025). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ.*, 15(29), e787. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2200>

Holmes, M. (2023). Creating equitable spaces for all learners: Transforming classrooms through biography-driven instructional conversations. *Linguistics and Education*, 77, 101230. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101230>

Kim, M., & Wilkinson, I. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>

Leite Cavacante, F., & Ramos Caiado, V. (2024). Working with orality in teaching practice. *Revista Letras Raras*, 13(2), e2778. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11479469>

Maine, F. (2024). The role of oral language in the dialogic primary classroom. *Education 3-13*, 52(7), 916-929. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357894>

Martin, A., & Collie R. (2019). Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Education & Psychology*, 111(5), 861-876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>

Martínez Martín, M., & Carreño Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 8-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>

Masoni, L. (2021). Orality, Inclusion and Equality in the EFL Primary Classroom. *Educazione Interculturale*, 19(1), 51-63. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/12963>

- Mundt, E., & Hänze, M. (2023). Course characteristics influencing students' oral participation in higher education. *Learning Environ Res*, 26, 427-444 <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09437-7>
- Ochoa Sierra, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 55-78. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11613>
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2019). Supporting teachers in taking up productive talk moves: The long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research*, 97, 166-175. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.003>
- Ortiz, M., & Benoit, C. (2022). Uso de técnicas de trabajo colaborativo en una presentación oral. *Revista Educación*, 46(2), 280-293. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49634>
- Pegalajar Palomino, M., & Martínez Valdivia, E. (2021). Implicaciones de las tertulias pedagógicas dialógicas para una educación superior sostenible de calidad. *PUBLICACIONES*, 51(1), 175-209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16002>
- Pereira, C., & Guimarães, S. (2019). A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 571-586. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>
- Ponce-Naranjo, G., & Villanueva Roa, J. (2023). Educación Inclusiva, Justicia Social Y Literatura De tradición Oral. *Escritos* 31(66), 68-80. <https://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a05>
- Rêgo, T., Pires, D., Melo, E., Aristizabal, J., & Pereira, A. (2022). The association between trait anxiety and the fear of being laughed at in college: A preliminary study with a Brazilian sample. *Brain Behav*, 12(11), e2757. <https://doi.org/10.1002/brb3.2757>
- Richards, J. (2022). Exploring emotions in language teaching. *RELC Journal*, 53(1), 225-239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Rogahang, S., Paramansyah, A., Zaelani, K., Iqbal, M., & Judijanto, L. (2023). Inclusive Education Practices: Fostering Diversity and Equity in the Classroom. *Global International Journal of Innovative Research*, 1(3), 260-266. <https://doi.org/10.59613/global.v1i3.46>
- Schulze, C., Herrmann, A., Lange-Schubert, K., & Saalbach, H. (2025). Effects of teachers' co-constructive discourse practices on students' self-related cognitions and interest in primary science learning. *ZfG* 18, 369-390. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00245-5>
- Sedova, K., & Sedlacek, M. (2023). How vocal and silent forms of participation in combination relate to student achievement. *Instr Sci* 51, 343-361. <https://doi.org/10.1007/s11251-022-09609-1>
- Shi, M., & Tan, C. (2020). Beyond oral participation: A typology of student engagement in classroom discussions. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55(1), 247-265. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00166-0>
- Sleesman, D., Hollenbeck, J., Davison, R., & Scott, B. (2022). Leader Intuition: Good or Bad for Multiteam System Performance? The Roles of Information Load and Introversion. *Group & Organization Management*, 49(4), 902-942. <https://doi.org/10.1177/10596011221121461>
- Torres-Marín, J., Carretero-Dios, H., & Eid, M. (2022). The fear of being laughed at, social anxiety, and paranoid ideation: A multilevel confirmatory factor analysis of multitrait-multimethod data. *Assessment*, 29(6), 1285-1300. <https://doi.org/10.1177/10731911211010961>

Torres Toapanta, S., Agualongo Tapia, E., Alarcón Ramos, G., & Espinoza Bravo, M. (2025). Distractores tecnológicos en el dominio de la comunicación oral en los alumnos secundaria. *Revista InveCom*, 5(3), e050388. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14606774>

Valdés, R., Manghi, D., & Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica*, (55), e1096. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-008)

Van der Wilt, F., Bouwer, R., & Van der Veen, C. (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*, 77, 10152. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101522>

Vo, P., Pham, T., & Ho, T. (2018). Challenges to speaking skills encountered by English-majored students: A story of one Vietnamese university in the Mekong delta. *Can Tho University Journal of Science*, 54(5), 38-44. <https://doi.org/10.22144/ctu.jen.2018.022>

Xuan Mai, L., Ngoc, L., & Thao, L. (2024). Factors Hindering Student Participation in English-Speaking Classes: Student and Lecturer Perceptions. *Sage Open*, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241266297>

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

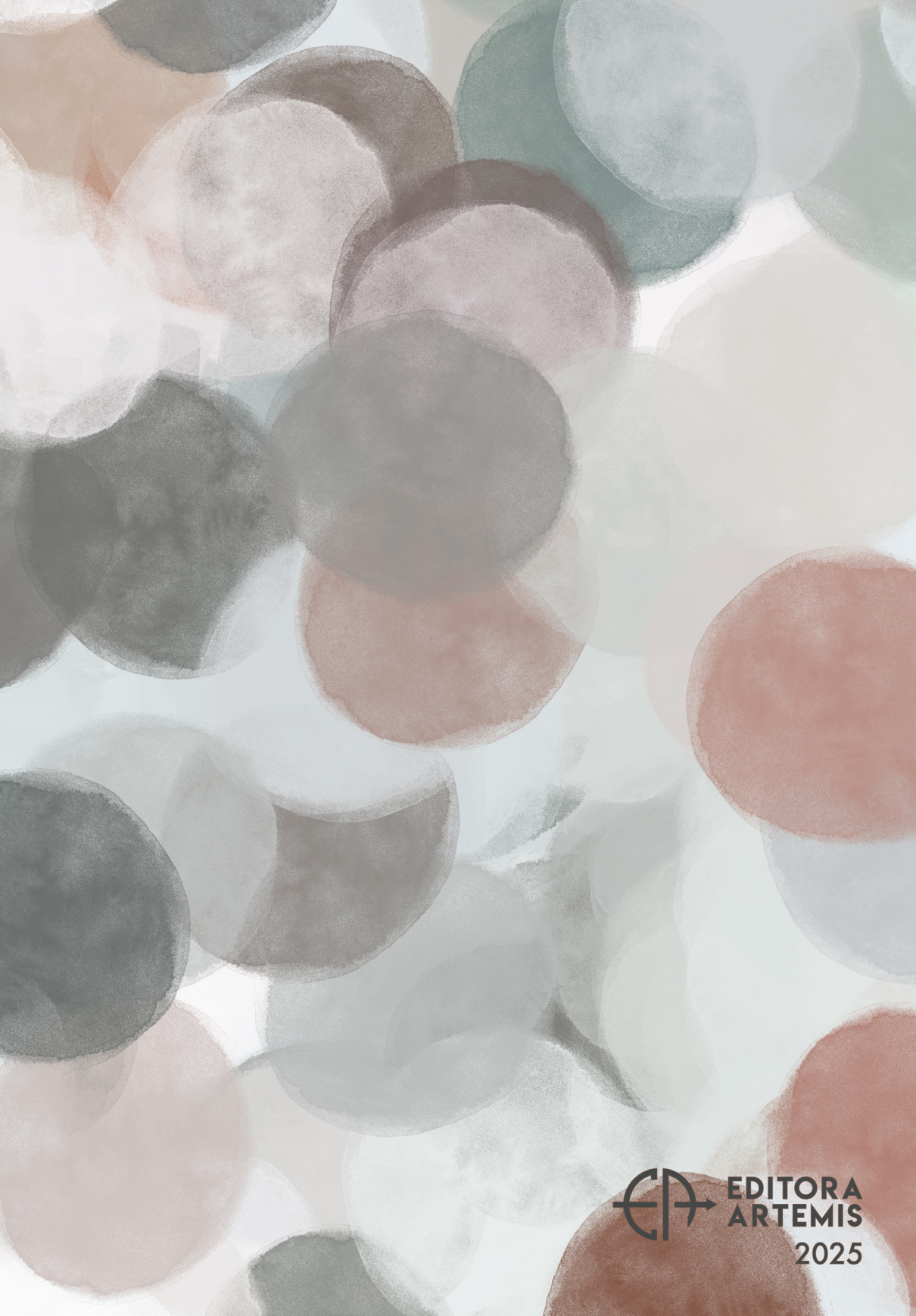
Representaciones gráficas 50, 51, 53, 87, 90, 91, 92, 93

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