

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	Prof ^a Dr ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadoras	Prof ^a Dr ^a Claudine Glenda Benoit Ríos Prof ^a Dr ^a 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 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 6

RETROALIMENTACIÓN INCLUSIVA EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN L2

Data de submissão: 30/09/2025

Data de aceite: 22/10/2025

Mabel Andrea Ortiz Navarrete

Universidad Católica de la
Santísima Concepción
Concepción, Chile

<http://orcid.org/0000-0001-7481-1293>

Claudio Heraldo Díaz Larenas

Universidad de Concepción
Concepción, Chile

<https://orcid.org/0000-0003-2394-2378>

RESUMEN: Este artículo analiza la importancia de la retroalimentación inclusiva en el desarrollo de la escritura académica en una segunda lengua (L2) en el contexto de la formación de profesores de inglés. Se revisa el marco de la educación inclusiva y su relación con la evaluación, destacando la necesidad de responder a la diversidad del estudiantado mediante estrategias que promuevan la equidad y la participación. Asimismo, se aborda el rol de la retroalimentación en la escritura académica en L2, considerando diferentes modalidades: escrita, oral, audiovisual y mediada por tecnologías, y su vínculo con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Se concluye que la retroalimentación inclusiva, diversificada y flexible, no solo favorece el progreso

académico, sino que también contribuye a la motivación, la autonomía y la equidad educativa, especialmente en estudiantes con mayores necesidades de apoyo.

PALABRAS CLAVE: retroalimentación inclusiva; escritura académica; segunda lengua (L2); educación inclusiva; Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

INCLUSIVE FEEDBACK IN ACADEMIC WRITING IN L2

ABSTRACT: This article examines the importance of inclusive feedback in the development of academic writing in a second language (L2) within English teacher education programs. It explores the framework of inclusive education and its relationship to assessment, highlighting the need to address student diversity through strategies that promote equity and participation. The role of feedback in L2 academic writing is discussed, considering different modalities – written, oral, audiovisual, and technology-mediated – and its connection to the principles of Universal Design for Learning (UDL). The study concludes that inclusive, diversified, and flexible feedback not only enhances academic progress but also fosters motivation, autonomy, and educational equity, particularly among students requiring additional support.

KEYWORDS: inclusive feedback; academic writing; second language (L2); inclusive education; Universal Design for Learning (UDL).

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación superior, y específicamente en estudiantes de programas de formación de profesores de inglés, la escritura académica en una segunda lengua (L2) representa un desafío significativo. La producción de textos académicos exige no solo el dominio de competencias lingüísticas, sino también la habilidad para argumentar y adherirse a las convenciones discursivas de la disciplina. En este contexto, la retroalimentación docente adquiere un papel fundamental para guiar el desarrollo de un texto académico (Hattie y Timperley, 2007; Sánchez, et al., 2020; Zhang & Hyland, 2018; Wulandari, 2022).

La retroalimentación en la producción académica en una segunda lengua (L2) enfrenta hoy en día múltiples problemáticas, ya que el profesorado debe responder a la heterogeneidad de trayectorias educativas y niveles de competencia lingüística presentes en el ámbito universitario. El estudiantado suele provenir de contextos educativos diversos, lo que plantea a las instituciones superiores el desafío de implementar procesos de nivelación que garanticen condiciones más equitativas de aprendizaje. Esta complejidad se intensifica con la necesidad de aplicar estrategias diferenciadas que respondan tanto a quienes requieren apoyos específicos en su proceso formativo como a aquellos cuyo progreso resulta más lento o que presentan algún grado de discapacidad.

Estas condiciones ponen de relieve la importancia de concebir la retroalimentación no como un proceso uniforme, sino como una práctica pedagógica que debe adaptarse a la diversidad de contextos y necesidades individuales (Canabal & Margalef, 2017; Hyland & Hyland, 2006; Nuñez et al., 2024). Lo anterior plantea nuevos desafíos para la práctica docente. Las estrategias tradicionales de retroalimentación, como los comentarios al margen en los textos, resultan frecuentemente insuficientes para dar respuesta a las necesidades particulares de cada estudiante. En consecuencia, se vuelve imprescindible transitar hacia enfoques de retroalimentación más inclusivos y personalizados, capaces de reconocer la heterogeneidad del estudiantado y de promover un progreso sostenido en función de sus características lingüísticas, cognitivas y contextuales (Elliot et al., 2016; Prado y Pérez, 2021; Parr & Timperley, 2010).

La finalidad de este artículo es ofrecer un ensayo reflexivo sobre la relevancia de la retroalimentación inclusiva en la formación de competencias de escritura académica en una segunda lengua (L2).

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EVALUACIÓN

La noción de inclusión educativa, que emergió en la década de los noventa en reemplazo del concepto de integración (Martin et al., 2017), se fundamenta en la equidad y la calidad, planteando que no deben ser los estudiantes quienes se adaptan al sistema, sino que es el propio sistema educativo el que debe transformarse para dar respuesta a la diversidad. Sin embargo, aunque en teoría este giro supone un cambio radical, en la práctica, muchos sistemas educativos aún reproducen modelos tradicionales donde la adaptación recae en los estudiantes y no en las estructuras institucionales. En este marco, la heterogeneidad, es decir, la diversidad de características, trayectorias y necesidades del alumnado se presenta como uno de los pilares del discurso inclusivo, aunque no siempre se traduce en acciones sostenidas.

Castro (2012) subraya que la educación inclusiva reconoce la diferencia como válida y valora la diversidad, pero esta afirmación suele quedarse en el plano declarativo si no se acompaña de políticas y recursos concretos que la hagan viable en el aula. De hecho, la definición de educación inclusiva como respeto y valoración de los estudiantes en sus propias características, que permite el desarrollo de las personas en igualdad de oportunidades (Escribano y Martínez, 2020), puede ser vista como una aspiración más que como una realidad efectiva en muchos contextos. Como advierte Villaescusa (2022), el énfasis en los estudiantes con necesidades diversas, ya sea por presentar mayores dificultades, distintos ritmos de aprendizaje, resulta fundamental, pero al mismo tiempo exige un compromiso pedagógico e institucional que a menudo supera las capacidades individuales de los docentes. En este sentido, es necesario reconocer que no todos los profesores cuentan con la formación ni con los recursos suficientes para implementar prácticas de educación inclusiva de manera efectiva, lo que evidencia la urgencia de fortalecer tanto la preparación docente como el apoyo institucional. Si el aula no cuenta con apoyos diferenciados y flexibles, la mera integración puede derivar en experiencias superficiales de inclusión, donde los/las estudiantes más vulnerables permanecen físicamente en el espacio escolar, pero no participan de manera plena en el aprendizaje. Para ejemplificar, un estudiante que presenta un ritmo de escritura más lento puede estar presente en una clase, pero sin apoyos pedagógicos adecuados, como materiales adaptados a sus necesidades, más tiempo para realizar las tareas o estrategias de acompañamiento individual. Su participación se limita a la presencia física, sin acceso al mismo nivel de comprensión que sus pares.

Trasladar el principio de inclusión al ámbito de la evaluación resulta aún más desafiante. Cruzado (2022) advierte que un número considerable de docentes no aplica

de manera adecuada la evaluación formativa por falta de conocimientos suficientes. Este déficit no sólo revela un desconocimiento de sus principios básicos, sino también de las estrategias necesarias para su diversificación. Tal como plantea Calatayud (2019), no basta con medir resultados; es necesario recopilar información que oriente las decisiones pedagógicas, articular enseñanza y evaluación como prácticas inseparables. No obstante, estas recomendaciones suelen enfrentarse con obstáculos prácticos: la falta de tiempo, la sobrecarga de trabajo docente y la escasez de formación específica en evaluación inclusiva. Trasladado al terreno de la retroalimentación escrita, este problema se vuelve aún más complejo. Las investigaciones sobre su efectividad en escritura académica en L2 siguen siendo inconclusas, puesto que no todos los tipos de feedback tienen el mismo impacto en diferentes contextos (Cheng et al., 2022; Gebremariam, 2024; Scherer, et al., 2024. Lo anterior intensifica la dificultad en estudiantes que requieren mayor acompañamiento. En otras palabras, la distancia entre el discurso de inclusión y las prácticas de retroalimentación efectivas evidencia, con frecuencia, la distancia existente entre el ideal y la realidad.

3. LA RETROALIMENTACIÓN EN LA ESCRITURA ACADÉMICA EN L2

La escritura académica en una segunda lengua (L2) constituye un reto particularmente complejo para los estudiantes hispanohablantes, no solo porque demanda el dominio de un registro formal y de un vocabulario preciso, sino también porque exige coherencia, estructura y familiaridad con los géneros discursivos propios del ámbito académico. Aunque se reconoce ampliamente esta dificultad, todavía persiste una brecha entre el reconocimiento del problema y la implementación de prácticas pedagógicas eficaces. Como señalan algunos estudios, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura implican tanto el dominio de estructuras textuales como el desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales ligadas a la composición escrita (Huang & Zhang, 2022). Sin embargo, estas demandas suelen sobrepasar los apoyos ofrecidos en el aula. A ello se suman las diferencias en las estructuras entre el inglés y el español, que exigen un esfuerzo adicional, así como la limitada exposición al inglés en contextos donde este idioma no está disponible fuera del aula, lo que restringe las oportunidades de práctica, y hace que el dominio de la escritura académica, en este caso, resulte aún más desafiante.

En este contexto, la retroalimentación desempeña un papel central, pues ofrece a los estudiantes la oportunidad de reconocer tanto sus avances como sus dificultades. Sin embargo, muchas prácticas docentes continúan basándose más en la tradición que en la

evidencia. Un ejemplo de ello son los comentarios al margen, ampliamente utilizados, pero de alcance limitado, ya que se restringen al formato escrito y no responden a la diversidad de necesidades del estudiantado. El desafío, por lo tanto, no se reduce a elegir un tipo de retroalimentación, sino a avanzar hacia estrategias inclusivas y flexibles que atiendan dicha diversidad.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) propone diversificar la forma en que se presenta la información, de modo que los estudiantes puedan acceder al conocimiento a través de distintos recursos como textos, audios, imágenes o materiales interactivos (Molina, et al., 2025; Morocho, 2024; Sánchez et al., 2022). El DUA parte de la premisa de que no existe un único método de enseñanza capaz de responder a la diversidad del alumnado (Guaranda et al., 2025). La inclusión, en este sentido, se entiende como un concepto amplio que abarca no solo las diferencias cognitivas y físicas, sino también aspectos relacionados con la motivación, los contextos culturales y otras particularidades individuales. A su vez, los estudios en neurociencias han demostrado que el aprendizaje se potencia cuando se utilizan estrategias variadas, lo que refuerza la idea de que un solo método de enseñanza resulta insuficiente.

Esta perspectiva también invita a ofrecer diversas maneras de demostrar lo aprendido, evitando limitar la evaluación al examen escrito y abriendo espacio a producciones orales, gráficas o prácticas. Del mismo modo, subraya la importancia de mantener el interés y la motivación, lo que implica diseñar experiencias de aprendizaje que reconozcan los avances, se vinculen con los intereses del alumnado y promuevan su participación activa. Trasladado esto al ámbito de la retroalimentación, este marco invita a repensar no solo el formato en que se brindan los comentarios, sino también su capacidad de motivar y de abrir caminos diferenciados para que cada estudiante pueda mejorar y avanzar en su proceso de escritura.

En este contexto, las herramientas tecnológicas también constituyen un recurso valioso para diversificar la retroalimentación, incorporando formatos multimodales que podrían enriquecer la experiencia del estudiante. No obstante, si bien las herramientas tecnológicas promueven la autonomía, resulta erróneo asumir que, por sí solas, resolverán los problemas de inclusión, ya que su efectividad depende de las decisiones y acciones humanas, particularmente de aquellas que lleva a cabo el profesorado en su práctica pedagógica (Hepp et al., 2017; Weng & Tang, 2014). En otras palabras, se puede deducir de lo anterior que la retroalimentación docente, con su componente pedagógico y afectivo, sigue siendo insustituible: es precisamente en esa mediación humana donde se produce el acompañamiento que fomenta la motivación y la autonomía.

4. TECNOLOGÍA Y RETROALIMENTACIÓN MULTIMODAL

El avance tecnológico ha abierto un amplio abanico de posibilidades para diversificar los mecanismos de retroalimentación. En la actualidad, herramientas como Google Docs han sustituido al lápiz y papel, brindando un espacio más flexible para ofrecer distintos tipos de comentarios; a pesar de ello, esta alternativa virtual puede resultar insuficiente en determinados contextos. En este sentido, surgen otras modalidades complementarias, tales como la retroalimentación en formato de audio (audio feedback) y la retroalimentación mediante grabaciones de pantalla (screencast feedback), que se presenta como un ejemplo claro al combinar elementos auditivos y visuales (Alvira, 2016). Con el screencast feedback, los comentarios escritos pueden enriquecerse con recursos como resaltados, subrayados o enlaces externos que refuercen aspectos específicos a mejorar en un texto académico. Estas modalidades favorecen tanto la motivación como la comprensión, especialmente en estudiantes con dificultades visuales o auditivas, alineándose con la lógica del DUA de ofrecer alternativas que promuevan la autorregulación y, en consecuencia, una mayor autonomía. Sin embargo, aunque estas herramientas amplían las opciones, también corren el riesgo de ser implementadas de manera superficial, como simples innovaciones de formato sin una reflexión pedagógica que garantice su pertinencia.

En la actualidad, la inteligencia artificial se presenta como una herramienta emergente capaz de generar comentarios y sugerencias a partir de los prompts o instrucciones que recibe. Esta tecnología se perfila como una alternativa clave para diversificar las modalidades de retroalimentación, ya que no solo agiliza el proceso, sino que también ofrece posibilidades de personalización en función de las necesidades de cada estudiante. De este modo, la IA puede complementar los métodos tradicionales y digitales ya existentes, ampliando el abanico de estrategias disponibles para los docentes. Asimismo, su aplicación en el ámbito educativo abre la puerta a formas de feedback más inmediatas, interactivas y adaptativas, que pueden contribuir tanto a la mejora del aprendizaje como al desarrollo de la autorregulación en el alumnado. No obstante, el uso de estas herramientas debe ir acompañado de una reflexión ética y pedagógica que garantice su aprovechamiento responsable, evitando la dependencia tecnológica y asegurando que la retroalimentación conserve su carácter humano, cercano y significativo (Elliot et al., 2016).

La adopción del DUA en este ámbito enfrenta desafíos evidentes. Tal como señalan Smith et al. (2022), muchos docentes cuentan con un conocimiento general del marco, pero no con la formación ni los recursos necesarios para aplicarlo en la práctica.

Esta carencia de preparación limita el alcance real de las innovaciones, generando una brecha entre el discurso inclusivo y las condiciones materiales del aula. A pesar de ello, experiencias institucionales documentadas por Martínez et al. (2021) evidencian mejoras en participación y rendimiento cuando el enfoque se aplica con continuidad, particularmente en estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje. Esto sugiere que el potencial del DUA es real, pero depende directamente de la inversión en capacitación y en condiciones adecuadas para los docentes.

En el caso de la escritura en una segunda lengua, la dificultad se multiplica. Diversificar la retroalimentación exige tiempo adicional para revisar y comentar textos de manera más personalizada, lo que representa una carga significativa para el profesorado. No obstante, este esfuerzo resulta indispensable si se considera que la escritura académica en L2 es un proceso complejo que demanda acompañamiento constante, flexible y multimodal. Por ello, la retroalimentación inclusiva debería entenderse como una necesidad pedagógica para garantizar avances significativos en la competencia escrita.

Por más tecnologías o herramientas disponibles, finalmente es el profesor quien determina el tipo de retroalimentación que entrega a un texto escrito, por lo que su rol resulta fundamental. Pensar en inclusión implica no solo diversificar los medios de retroalimentación, ya sea audio, video, texto o recursos interactivos, sino también asegurar que los comentarios sean oportunos, consistentes y expresados en un tono constructivo que motive a los estudiantes a continuar escribiendo. Este acompañamiento puede enriquecerse también con instancias de retroalimentación entre pares, que no solo fortalecen el aprendizaje colaborativo, sino que también generan un ambiente de confianza en los estudiantes, y principalmente en aquellos más tímidos. En consecuencia, la retroalimentación inclusiva debe contemplar tanto las herramientas tecnológicas como las dinámicas humanas que permiten responder de manera efectiva a las necesidades diversas del estudiantado.

5. CONCLUSIÓN

Antes de concluir sobre la retroalimentación, es necesario subrayar que la educación actual exige una mirada más amplia y flexible, capaz de reconocer que el estudiantado es cada vez más diverso. Esta diversidad no se limita a la presencia de estudiantes con distintos tipos de discapacidades, sino que también incluye las múltiples experiencias, contextos culturales y la exposición constante a diversos estímulos que caracterizan a las nuevas generaciones. Todo ello demanda de la educación formas de enseñanza más innovadoras, desafiantes y adaptadas a la realidad del siglo XXI.

En este escenario, la retroalimentación inclusiva se consolida como un componente esencial en la enseñanza de la escritura académica en una segunda lengua (L2). Este enfoque trasciende los simples comentarios escritos al margen y propone una práctica integral que combina distintos formatos, el apoyo de herramientas tecnológicas y, sobre todo, la sensibilidad hacia las características individuales del estudiantado. Para que un feedback pueda considerarse verdaderamente inclusivo, deben contemplarse diversos factores: el tipo de retroalimentación empleada (oral, escrita, multimodal), el uso de tecnología como apoyo, la incorporación de retroalimentación entre pares, así como la frecuencia con la que se brinda. Además, es fundamental ofrecer al estudiantado la posibilidad de elegir qué tipo de retroalimentación se ajusta mejor a sus necesidades, promoviendo así su autonomía.

El desafío consiste en avanzar hacia prácticas sostenibles de retroalimentación que, apoyadas en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), fomenten la equidad, la motivación y la participación activa de todos los estudiantes. De este modo, la retroalimentación no solo cumple un rol correctivo, sino que también se convierte en una estrategia formativa y motivadora, contribuyendo al desarrollo de la competencia escrita y al fortalecimiento de una educación verdaderamente inclusiva.

En conclusión, se hace evidente la necesidad de diseñar estrategias de retroalimentación verdaderamente inclusivas, capaces de responder a la diversidad del estudiantado y, en particular, a quienes enfrentan mayores barreras de aprendizaje. No obstante, el foco no radica únicamente en cómo crear dichas estrategias, sino también en cómo asegurar que los docentes dispongan de las condiciones reales, tiempo, formación y apoyo institucional para ponerlas en práctica de manera efectiva. De lo contrario, la inclusión corre el riesgo de permanecer como un ideal, mientras que en la realidad se perpetúan modelos de retroalimentación homogéneos y limitados, que poco contribuyen al aprendizaje y a la equidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvira, R. (2016). The impact of oral and written feedback on EFL writers with the use of screencasts. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 79-92. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.53397>.

Calatayud, S. (2019). La evaluación inclusiva en la educación superior: principios y retos. *Revista de Innovación Educativa*, 12(1), 45-60.

Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>

- Castro, J. (2012). Educación inclusiva: principios y prácticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 15-30.
- Cheng, X., Zhang, L. J., & Zheng, Y. (2022). Teachers helping EFL students improve their writing: Beliefs about written corrective feedback. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.804313>
- Cruzado, C. (2022). La evaluación formativa en la práctica docente: dificultades y desafíos. *Educación y Desarrollo*, 14(3), 110-125.
- Elliott, V., Baird, J., Hopfenbeck, T., Ingram, J., Usher, N., Zantout, M., Thompson, I., Richardson, J. & Coleman, R. (2016). *A marked improvement? A review of the evidence on written marking*. University of Oxford.
- Escribano, A., & Martínez, C. (2020). Inclusión y diversidad en la educación. En Pino, C., et al. (Eds.), *Perspectivas actuales de la educación inclusiva*. Editorial Académica.
- Gebremariam, T. (2024). Exploring the effects of written corrective feedback types on L2 students' grammatical accuracy: A quasi-experimental study. *SAGE Open*, 14(2).
- Guaranda, V., Espinoza, M., Parrales, D., Moran, J. & Giler D. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje en Ecuador: revisión de enfoques, prácticas y desafíos en la educación. *Innova Science Journal*, 3(3), 514-526. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n3/98>
- Huang, Y., & Zhang, L. J. (2022). Facilitating L2 writers' metacognitive strategy use in argumentative writing using a process-genre approach. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1036831>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hepp, P., Pérez, M., Aravena, C., & Zoro, B. (2017). *Desarrollo de capacidades para la mejora escolar*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/09/IT-02-2017.pdf>
- Hyland, K., & Hyland, F. (Eds.). (2006). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge University Press.
- Martínez, L., Gómez, R., & Torres, P. (2021). Implementación del Diseño Universal de Aprendizaje en contextos de diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 67-84.
- Martin, J., Pérez, A., & López, F. (2017). Inclusión educativa: orígenes, principios y proyecciones. *Educación y Sociedad*, 35(3), 215-233.
- Molina, B., García, M. & Ayala, C. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje: estrategias para una enseñanza equitativa. *Revista DISCE*, 2(2). <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i2.19>
- Morocho, P. (2024). *El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha establecido como un enfoque pedagógico inclusivo que promueve la flexibilidad didáctica*. Ciencia Latina.
- Núñez, K., Núñez, G. & Castillo, A. (2024). Retroalimentación en el contexto educativo: Una revisión sistemática. *Formación universitaria*, 17(2), 61-72. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000200061>

Parr, J. & Timperley, H. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15, 68-85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>.

Prado, P., & Pérez, M. (2021). Los desafíos de la retroalimentación en la escritura. Estudio de caso en la enseñanza del español en secundaria en México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23).<https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.782>

Sánchez, M., Torres, D. & Ramírez, L. (2020). La retroalimentación como mediación en la evaluación formativa. *Revista de Evaluación Educativa*, 8(2), 90-105.

Sánchez, S. (2022). Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 17-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200017>

Scherer, R., Graham, S. & Busse, V. (2024). How effective is feedback for L1, L2, and FL learners' writing: A meta-analysis. *Educational Research Review*, (41). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101961>

Smith, T., Johnson, R., & Clark, H. (2022). Teachers' perceptions and implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Inclusive Education*, 26(4), 501-518.

Villaescusa, M. (2022). Inclusión educativa y atención a la diversidad. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 135-152.

Weng, C. & Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: An empirical study. *Computers & Education*, 76, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.010>

Wulandari, Y. (2022). Effective Feedback to Improve Students' Writing Skills. *English Education, Linguistics, and Literature Journal*, 1(1), 10-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12795486>

Zhang, Z. & Hyland, K. (2018). Student engagement with teachers and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing*, 36, 90-102. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.02.004>

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

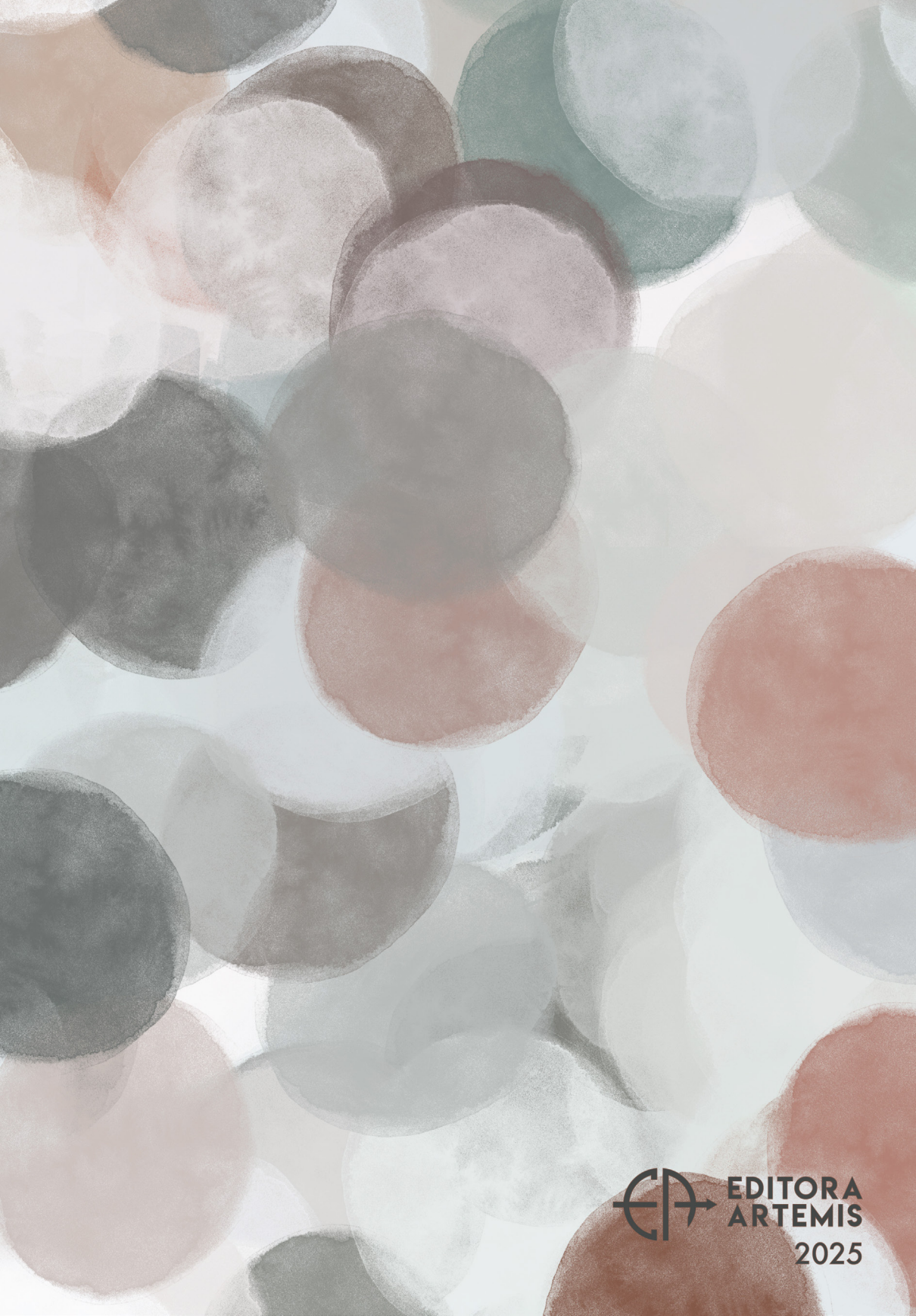
Representaciones gráficas 50, 51, 53, 87, 90, 91, 92, 93

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