

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL IV

 EDITORA
ARTEMIS
2025

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL IV



EDITORA
ARTEMIS
2025

2025 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2025 Os autores
Copyright da Edição © 2025 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M.ª Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M.ª Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
Imagen da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.º Dr.º 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.º Dr.º Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.º Dr.º Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.º Dr.º Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.º Dr.º Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.º Dr.º Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.º Dr.º Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.º Dr.º Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.º Dr.º Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.º Dr.º Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.º Dr.º 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.º Dr.º Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.º Dr.º Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.º Dr.º Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.º Dr.º Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof. Dr. Elio Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.º Dr.º Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.º Dr.º Emilia Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.º Dr.º Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.º Dr.º Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof.º Dr.º Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.º Dr.º Gladys Esther Leo, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.º Dr.º Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
Prof.º Dr.º Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.º Dr.º Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.º Dr.º Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramón Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.º Dr.º Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.º Dr.º Lívia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.º Dr.º Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.º Dr.º Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.º Dr.º Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meliado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.º Dr.º Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.º Dr.º Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.º Dr.º María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.º Dr.º Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.º Dr.º Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a M^aGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, Universidad de Guadalajara, México
Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba
Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del País Vasco, Espanha
Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru
Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, Saint Petersburg State University, Russia
Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, Universidad de León, Espanha

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

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

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-77-2

DOI 10.37572/EdArt_111225772

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

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SUMÁRIO

ENSINO DE MATEMÁTICA, PENSAMENTO CRÍTICO E INCLUSÃO EDUCATIVA

CAPÍTULO 1.....1

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

Yazna Cisternas-Rojas

Elisabeth Ramos-Rodríguez

Yasna Salgado-Astudillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257721

CAPÍTULO 2.....19

ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR PÓS-COVID

Ana Júlia Viamonte

Isabel Mendes Pinto

Isabel Perdigão Figueiredo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257722

CAPÍTULO 3.....33

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

Catalina Javiera Troncoso Pérez

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257723

CAPÍTULO 4.....41

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

Marcelo Paulo Morales López

Carmen Cecilia Espinoza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257724

CAPÍTULO 5.....49

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

Jorge Trujillo Segoviano

Samuel Inzunza Tapia

Jesús Martín Salas Carreón

Lizeth López García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257725

METODOLOGIAS ATIVAS, TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E INOVAÇÃO DIDÁTICA

CAPÍTULO 6 59

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

Izan Catalán Gallach

Rodolfo Viveros Contreras

Carlos Catalán Gallach

Valentin Medina Mendoza

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257726

CAPÍTULO 7 71

NOTEBOOKLM COMO ASISTENTE INTELIGENTE PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES

Luis Bello

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257727

CAPÍTULO 8 79

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

María Laura Muruaga

María Gabriela Muruaga

Cristian Andrés Sleiman

Juan Augusto Medina

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257728

CAPÍTULO 9 87

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

Ana Catarina Teixeira Rodrigues

Teresa Monteiro Seixas

Manuel António Salgueiro da Silva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1112257729

CAPÍTULO 10.....103

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

Miguel Ángel Quiroz García

Alejandro Zavaleta Bordonabe

Víctor Manuel de Jesús Leyva Negrete

María Dolores Castro Valdés

Brenda Edith Morales Fernández

Violeta del Rocío Hernández Campos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577210

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO UNIVERSITÁRIA E REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 11.....112

CURRÍCULO DEMOCRÁTICO E EDUCAÇÃO PARA A PROTEÇÃO CIVIL

Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas

Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis

Norberto Maciel Ribeiro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577211

CAPÍTULO 12.....138

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

Hilda Guadalupe Ponce Curiel

Eduardo Arias Castañeda

Carmen Livier García Flores

Itza Carmina Salazar Quiñones

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577212

CAPÍTULO 13.....153

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

José Alfredo Flores Grimaldo

Blanca Zamora Mata

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577213

CAPÍTULO 14.....172

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

María Dolores Carlos Sánchez

Rosa María Martínez Ortiz

Laura Susana Rodríguez Ayala

Martha Patricia Delijorge González

Martha Patricia de la Rosa Basurto

Georgina del Pilar Delijorge González

Jesús Andrés Tavizón García

Jesús Rivas Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577214

CAPÍTULO 15.....184

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

Sandra Liliana Navarro Parra

Thiago Andrés Navarro Álvarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577215

CAPÍTULO 16.....207

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

Bonginkosi Hardy Mutongoza

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577216

FORMAÇÃO INTEGRAL, HUMANIDADES E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

CAPÍTULO 17.....230

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

Rafael Benjamín Culebro Tello

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577217

CAPÍTULO 18.....242

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

Claudia Casillas Alcántara

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577218

CAPÍTULO 19.....260

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

Concepción Omar Ezquildio Vazquez

Nallely Cámara Cuevas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577219

CAPÍTULO 20.....272

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

Yael del Jesus Aké Chulin

Diana Concepción Mex Alvarez

Pablo Javier Maldonado Rivas

Roger Manuel Patrón Cortés

Margarita Castillo Téllez

Carlos Alberto Pérez Canul

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577220

CAPÍTULO 21.....291

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

Delfina Jaime Jordão

Eduine Armando Mualuza

Palvina Manuel Nhambi

Ana Carla Vicente Ussene

Noivado António Beula

 https://doi.org/10.37572/EdArt_11122577221

SOBRE O ORGANIZADOR.....304

ÍNDICE REMISSIVO305

CAPÍTULO 5

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

Data de submissão: 30/10/2025

Data de aceite: 20/11/2025

Dr. Jorge Trujillo Segoviano

Escuela Normal Experimental de El Fuerte
Coordinación de Investigación y posgrado
El Fuerte, Sinaloa, México
<https://orcid.org/0009-0004-4333-3507>

Dr. Samuel Inzunza Tapia

Escuela Normal Experimental de El Fuerte
Coordinación de Investigación y posgrado
El Fuerte, Sinaloa, México
<https://orcid.org/0009-0000-7520-4399>

M.E. Jesús Martín Salas Carreón

Escuela Normal Experimental de El Fuerte
Coordinación de Investigación y posgrado
El Fuerte, Sinaloa, México
<https://orcid.org/0009-0000-3949-5715>

Dra. Lizeth López García

Escuela Normal Experimental de El Fuerte
Coordinación de Investigación y posgrado
El Fuerte, Sinaloa, México
<https://orcid.org/0000-0002-7473-2437>

inicial de profesores que llevan su proceso educativo en la Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF). En este, se sigue una metodología cuantitativa donde se lleva a cabo la aplicación de una encuesta dirigida a tomar en cuenta la apreciación de los estudiantes en torno al uso de la inclusión en las clases impartidas por los docentes de la institución. Los principales elementos analizados fueron la planificación inclusiva de los docentes, la ejecución de los planes didácticos, la participación de los/las estudiantes en su propio aprendizaje, la participación de los docentes en actividades complementarias como tutorías, la participación en actividades extracurriculares y el uso de los recursos de la institución. Con base en lo mencionado, se pretende analizar la implementación de lo anteriormente mencionado desde la perspectiva y apreciación de los estudiantes de la ENEF, para generar un plan de acción futuro con los resultados obtenidos a fin de mejorar los elementos que salieron con un menor resultado.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva; inclusión; formación docente; diversidad.

THE INCLUSIVE APPROACH TO TEACHER TRAINING IN A NORMAL SCHOOL

RESUMEN: En el presente trabajo de investigación se muestra un planteamiento del problema relacionado con el uso del enfoque de inclusión educativa en la formación

ABSTRACT: This research study presents a problem statement related to the use of the inclusive education approach in the initial training of teachers at the *Escuela Normal*

Experimental de El Fuerte (ENEF). A quantitative methodology was employed through the application of a survey designed to gather students' perceptions regarding the implementation of inclusion practices in the classes taught by the institution's teachers. The main aspects analyzed were teachers' inclusive lesson planning, the execution of didactic plans, students' participation in their own learning process, teachers' involvement in complementary activities such as tutoring, participation in extracurricular activities, and the use of institutional resources. Based on this, the study seeks to analyze the implementation of inclusive practices from the ENEF students' perspective and appreciation in order to develop a future action plan grounded on the results obtained, with the purpose of improving the areas that showed lower performance.

KEYWORDS: inclusive education; inclusion; teacher training; diversity.

1. INTRODUCCIÓN

Las escuelas normales de México tienen el compromiso de formar a los/as docentes de educación básica del Sistema Educativo Nacional. En los últimos años han asumido retos importantes a partir de la implantación de diversas reformas curriculares en congruencia con demandas sociales enmarcadas en un contexto nacional e internacional; uno de estos se sitúa desde 1990 a partir de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, esta Declaración influyó para el establecimiento de políticas y el desarrollo de estrategias para la educación básica, y en el 2018 la Organización de las Naciones Unidas establece “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, como uno de los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (ONU, 2018, p. 27). Estas políticas internacionales han definido marcos legales en México los cuales fundamental el desarrollo de enfoques educativos y el establecimiento de políticas institucionales para el cumplimiento de dichas demandas.

La educación inclusiva es un enfoque que irrumpió en las escuelas mexicanas originando confusión y resistencia al cambio, en el caso de las Escuela Normal Experimental de El Fuerte (ENEF) no ha sido la excepción; la idea de que este enfoque lo debería de implementar los docentes que atendían los cursos relacionados con esta temática ha costado tiempo y esfuerzo erradicarlo. Echeita y Fernández-Blázquez (2021), coinciden con el panorama antes descrito; sostienen que las concepciones de los docentes guían sus prácticas docentes, y que tales concepciones, por lo general son extremadamente resistentes al cambio.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura “los sistemas educativos de todo el mundo afrontan el gran reto de cambiar las actitudes, dotar a los docentes de las competencias necesarias para apoyar a todos los

alumnos y ofrecer entornos de trabajo propicios” (UNESCO, 2020 p. 15); por otra parte, Rouse y Florian (2012, como se citó en UNESCO, 2020) afirman que “la investigación relativa a la formación de docentes en materia de educación inclusiva apunta a que los enfoques inclusivos deberían constituir un elemento fundamental de la preparación docente general, y no reducirse únicamente a un tema especializado”.

En el 2022 inició en las Normales de México una reforma curricular para la formación de docentes para la educación básica fundamentada en la Nueva Escuela Mexicana, en esta se considera formar un docente que “reconozca la diversidad de las y los estudiantes para diseñar situaciones y progresiones de aprendizaje situados..., y realicen ajustes razonables que permitan atender las necesidades de sus estudiantes...” (Secretaría de Educación Pública [SEP],2022, p.1). Como parte del perfil profesional, se aspira un docente que “caracteriza la diversidad de la población escolar que atiende, considerando la modalidad, sus contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, psicológico, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente” (SEP, 2022, p. 10).

Con la intención de contribuir a la formación de un docente que logre formarse acorde al perfil de egreso definido, y específicamente para que el normalista se forme de forma coherente entre las exigencias de la educación básica y su formación en la escuela normal; la ENEF considera importante, que además del desarrollo de contenidos explícitas para formarse para atender un enfoque inclusivo en la educación básica a través del currículo, es trascendental la enseñanza que desempeñan los formadores de docentes en congruencia con dicho enfoque. Un aspecto destacado de la educación inclusiva es garantizar que todos los docentes estén preparados para enseñar a todos los alumnos y solo será posible si los docentes son agentes de cambio capacitados y cuentan con los valores, conocimientos y actitudes necesarios para que todos los alumnos tengan éxito (UNESCO, 2020).

En este sentido, cobra relevancia la valoración de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la ENEF, con la idea de que estas estén alineados a las demandas sociales explícitas en los documentos curriculares que orientan la formación de dichos docentes, por otra parte, que estas logren trascender las escuelas normales, es decir, que logren formar un docente con el perfil profesional que posibilite que los egresados se formen con saberes y los utilicen para incidir de forma importante en el contexto escolar en el que ejerzan su profesión. A través de la reflexión sobre cómo mejorar lo que se enseña y se aprende y el cómo se enseña y se aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas y establecidas en la escuela (Booth y Ainscow, 2015).

Uno de los pilares para que la educación inclusiva sea efectiva es la formación de los docentes para atender las características diversas de los estudiantes, pues son ellos los que llevarán a cabo los cambios en las aulas y en las escuelas. (Stainback y Stainback (1999), Alegre (2000), Arnáiz (2003) y Tilstone, Florian y Rose (2003), como se citó en Vélez, 2013, p.98).

Con base en lo anterior, el interés de esta investigación es identificar la percepción que poseen los normalistas de las ENEF en relación a las prácticas inclusivas que desarrollan sus docentes.

2. MARCO TEÓRICO

Una escuela inclusiva es aquella que procura atender las necesidades de los/as estudiantes que la integran, lo que implica un trabajo colaborativo institucional para poner en marcha una estrategia de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes. Significa actuar enérgicamente para determinar los obstáculos con los que algunos estudiantes pudieran tropezar para acceder a las oportunidades educativas, y a partir de esto, definir los recursos necesarios para superarlos (UNESCO, 2009). Una escuela inclusiva, de acuerdo a Marchesi et al. (2009), sería aquella que:

Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones, tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas, pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en la cultural y se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (p, 4).

Echeita y Fernández-Blázquez (2021), afirman que la educación inclusiva se relaciona con la defensa de la dignidad e igualdades de las personas, como derechos inalienables y a la meta de ayudar a superar las discriminaciones y reducir desigualdades que experimentan algunos estudiantes en su proceso formativo, esto a través de la acción educativa; la describen como una tarea compleja en la que los/as docentes tratan de equilibrar una especie de balanza profesional muy inestable, por un lado, están valores y principios muy queridos por la mayoría, como la equidad, la justicia o el respeto a la diversidad de su alumnado (entre otros). En la otra parte, pesan las rutinas, los limitados recursos de los que disponen, y la existencia de duras condiciones socioeconómicas que, por todo ello, hacen muy difícil mantenerla equilibrada.

Las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes, sin duda, es un factor clave para que el enfoque inclusivo se concrete en una institución escolar; por ejemplo: la planeación, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación, los materiales de apoyo, entre otras prácticas; las cuales debieran reflejar la cultura y las políticas inclusivas establecidas por la escuela. Es elemental asegurar que las

actividades escolares y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tomen en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación, además, los/as docentes movilizan recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos (Booth et al., 2000).

3. METODOLOGÍA

La investigación en cuestión es de corte cuantitativo, no experimental, transversal y descriptivo, con la finalidad de obtener datos que dieran el inicio de una reflexión colectiva en torno al proceso de inclusión educativa desplegado por los docentes normalistas, para así generar un plan de mejora que impacte en las prácticas de enseñanza de los formadores de docentes. Se consideró realizar el presente estudio a partir de la aplicación del cuestionario de indicadores de Inclusión-Bristol, en escala Likert; el cual se conforma con 43 indicadores y mide tres dimensiones: crear culturas inclusivas, realizar políticas inclusivas, y desarrollar prácticas inclusivas; “cada dimensión se divide en dos secciones, que centran la atención en un conjunto de actividades en las que deben comprometerse las escuelas, como una vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth et al., 2000, p. 19).

Se realizó un muestreo no probabilístico intencionado, en este participaron 84 estudiantes normalistas que cursaban el sexto y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la ENEF, a través de la administración del cuestionario vía internet (Google Forms). Previo a la aplicación el cuestionario, se desarrolló un piloteo de cuestionario de indicadores-Bristol, en sus tres dimensiones; en este participó un grupo de estudiantes que cursaban el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, siendo en este proceso el medio donde se analizaron los indicadores de cada dimensión, a manera de que estos se comprendieran de forma clara; debido a que el cuestionario original presenta palabras inusuales en nuestro contexto lingüístico, por lo que se realizaron ajustes en la mayoría de los indicadores; además, se obtuvo la fiabilidad general del instrumento, mostró un Alpha de Cronbach de .93, lo que implica una alta consistencia interna y la dimensión “desarrollar prácticas inclusivas”, presentó un alfa de Cronbach de .82.

Finalmente, se administró el cuestionario tipo Likert, con los siguientes escalonamientos respectivamente: totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, en desacuerdo, necesito más información. Los valores utilizados son del 4 al 1, respectivamente.

Para atender el objetivo de investigación antes presentado, únicamente se analizan en este informe los datos generados de la dimensión denominada “desarrollar prácticas inclusivas”, dividida en dos secciones: orquestar el proceso de aprendizaje (11 indicadores), y movilizar recursos (5 indicadores). La realización del análisis de la información se utilizó la técnica estadística descriptiva, a través de paquete estadístico SPSS, versión 23.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan las tendencias de las opiniones de los estudiantes normalistas en relación a las prácticas inclusivas que desarrollan los formadores de docentes de la ENEF. Todos los datos incluidos en esta sección pueden ser vistos en la Tabla 1.

En relación a la planeación que realizan los docentes para atender las necesidades aprendizaje de sus alumnos, se advierte que un 45.2% de alumnos opinan estar bastante de acuerdo y un 35.7% está en la posición de totalmente de acuerdo, el resto, casi el 17.9% en desacuerdo; en este sentido, la tendencia de la percepción se sitúa en que están bastante de acuerdo. Por otra parte, un 45.2% de los estudiantes percibe que los docentes estimulan la participación de todos sus alumnos y en casi la misma proporción (44%) está bastante de acuerdo.

Un 51.2% de los estudiantes sostiene estar bastante de acuerdo y un 35.7% está totalmente de acuerdo que sus profesores los forman en la comprensión de las diferencias individuales, aquí en este indicador es evidente que la mayoría no está totalmente de acuerdo, que es el valor al que se debe de aspirar, en este sentido, se infiere que existe un reto docente en el que es necesario trabajar.

Una escuela inclusiva aspira a que el protagonismo se centre en el alumno, lo que implica que el docente desarrolle actividades de enseñanza para que el estudiante ejecute un rol activo en su aprendizaje, en este sentido, un 53.6% de los estudiantes opina estar bastante de acuerdo y un 41.7% se posiciona en totalmente de acuerdo; se advierte que una mayoría no está totalmente de acuerdo. Por otra parte, un el 56.0% coincide estar bastante de acuerdo y el 39.3% está totalmente de acuerdo en que aprenden de manera cooperativa, lo que implica que se debe de promover más enfáticamente el trabajo docente para que se desarrollen estrategias de aprendizaje activas y de aprendizaje cooperativo.

En relación a la evaluación para que contribuya a la formación de los alumnos, es decir que sea formativa, 52.4% afirman estar bastante de acuerdo y el 33.3% coincide estar en totalmente de acuerdo; y en relación a la disciplina que se establece en clase,

un 56% sostiene estar bastante de acuerdo en que esta se desarrolla a partir del respeto mutua y el 36.9% está totalmente de acuerdo.

El trabajo docente colegiado para elaborar planes de clase, implementar enfoques de enseñanza para atender a la diversidad de alumnos, así como implementar estrategias de evaluación formativa, es clave para el desarrollo de una enseñanza inclusiva, en este sentido, el 51.2% de los estudiantes están bastante de acuerdo y el 33.3% coinciden estar totalmente de acuerdo. Por otra parte, son importantes los profesores encargados de realizar tutoría y asesorías, donde lo ideal es que fortalecieran los aprendizajes de alumnos o minimizara o eliminara alguna barrera que impidiera el aprendizaje y la participación, al respecto, el 50% opina estar bastante de acuerdo y el 41.7% está totalmente de acuerdo en que esta ayuda se realiza de manera pertinente.

El 56% de los/as normalistas están bastante de acuerdo y el 32.1% totalmente de acuerdo en que las tareas enriquecen el aprendizaje, y un 40.5% opina estar bastante de acuerdo y solo el 29.8% está totalmente de acuerdo en que todos los alumnos participan en las actividades extracurriculares.

Los indicadores antes analizados son los que de acuerdo al índice de inclusión se centran en acciones que posibilitan orquestar el aprendizaje y los siguientes cinco, se circunscriben a la movilización de los recursos para desarrollar las prácticas inclusivas.

Lo normal en una escuela es la diferencia que caracteriza a cada alumno y no lo homogéneo, por tal razón, este componente debiera ser utilizado como un capital para potencializar la enseñanza y el aprendizaje; al respecto, el 56% de los estudiantes está bastante de acuerdo en que sus docentes toman en cuenta las diferencias de sus estudiantes para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje; y el 32.1% coincide estar en totalmente de acuerdo. Otro recurso elemental para promover la inclusión en una escuela no solo radica en la intención y las prácticas de sus profesores, sino que estas prácticas tengan apoyo desde el personal directivo, específicamente, que la experiencia profesional de docentes y directivos se sume en este esfuerzo; en este aspecto, los estudiantes coinciden estar en un 60.7% bastante de acuerdo, pero solo el 29.8% está totalmente de acuerdo.

El diseño y aplicación de recursos para la enseñanza y el aprendizaje posibilita que el docente ajuste el proceso didáctico de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que manifiesta la diversidad de alumnos, sobre el particular, el 53.6% de estudiantes sostiene estar bastante de acuerdo, y el 26.2% opina totalmente de acuerdo. Por otra parte, el formador de docentes debiera utilizar para el aprendizaje diversos recursos de su comunidad, tales como las bibliotecas, museos, espacios históricos, entre otros, en

este sentido, 44% de estudiantes está bastante de acuerdo y el 29.8% está totalmente de acuerdo. En relación al uso de los recursos para el aprendizaje con los que cuenta la Escuela Normal, los estudiantes sostienen en un 57.1% estar totalmente de acuerdo en que estos utilizados por todos de manera justa, y 35.7% coincide estar bastante de acuerdo.

Tabla 1. Las prácticas inclusivas de formadores de docentes, desde la percepción de sus estudiantes.

No.	Desarrollo de prácticas inclusivas	4	3	2	1	Tendencia porcentual
1	La enseñanza en la Normal se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.	35.7	45.2	17.9	1.2	
2	En las clases que se imparten en la Normal se estimula la participación de todos los alumnos.	45.2	44.0	9.5	1.2	
3	En las clases que se imparten en la Normal se forma en la compresión de las diferencias individuales.	35.7	51.2	11.9	1.2	
4	Los alumnos de la Normal están implicados activamente en sus propios aprendizajes.	41.7	53.6	3.6	1.2	
5	Los alumnos de la Normal aprenden de manera cooperativa.	39.3	56.0	3.6	1.2	
6	La evaluación que se desarrolla en la Normal contribuye a los logros de aprendizajes de todos los alumnos.	33.3	52.4	11.9	2.4	
7	La disciplina que se desarrolla en las aulas de la Normal está basada en el respeto mutuo.	36.9	56.0	4.8	2.4	
8	Los profesores de la Normal planifican, enseñan y evalúan de manera conjunta. (entre compañeros o todos).	33.3	51.2	10.7	4.8	
9	Los profesores de apoyo (tutores, asesores) refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.	41.7	50.0	3.6	4.8	
10	Las tareas escolares que dejan los docentes de la Normal (trabajos en casa) enriquecen el aprendizaje.	32.1	56.0	9.5	2.4	
11	Todos los alumnos de la Normal participan en las actividades extracurriculares.	29.8	40.5	28.6	1.2	
12	Las diferencias entre el alumnado de la Normal son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje.	32.1	56.0	7.1	4.8	
13	La experiencia profesional del equipo directivo y docente de la Normal es aprovechada para promover la inclusión.	29.8	60.7	6.0	3.6	
14	Los profesores de la Normal desarrollan recursos(materiales) para apoyar el aprendizaje y la participación.	26.2	53.6	19.0	1.2	
15	Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados.	29.8	44.0	20.2	6.0	
16	Los recursos de la Normal son distribuidos de manera justa para apoyar la inclusión.	57.1	35.7	6.0	1.2	

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los datos cuantitativos expresados anteriormente, se puede interpretar que en cada uno de los indicadores que conforman la dimensión de las prácticas

inclusivas de los docentes de la ENEF, la tendencia se posiciona en que la mayoría de los/as estudiantes normalistas están bastante de acuerdo, excepto en el indicador relacionado con el uso de los recursos para el aprendizaje con los que cuenta la Normal, aquí únicamente la mayoría se concedió en un 57.1% estar totalmente de acuerdo.

Pareciera que el que los/as estudiantes se manifiesten estar bastante de acuerdo es un indicador que evidencia un panorama en el que los docentes desarrollan prácticas inclusivas de acuerdo a los requerimientos de la comunidad normalista, sin embargo, lo óptimo es que se evidenciara una tendencia hacia la opinión de totalmente de acuerdo.

El panorama anterior implica retos docentes, así como plantear una estrategia de formación docente que implique la reflexión, acción y evaluación de prácticas docentes que enrumben hacia la construcción de un ambiente más inclusivo. Los indicadores que muestran una tendencia de opinión en las cuales una importante cantidad de estudiantes mostraron estar en desacuerdo en que participan en actividades extracurriculares; implica considerar las causas, por qué no lo hacen, qué tipo de actividades extracurriculares se ofrecen, las que existen no les interesan; en este sentido, se tiene que revalorar este dato, debido a la importancia que debieran tener las actividades fuera del currículo, puesto que complementan la formación integral del estudiante, sobre todo porque el estudiante las puede elegir de acuerdo a sus intereses.

Otro indicador que llama la atención, a diferencia de los demás, es el relacionado a los recursos de la comunidad para potencializar el proceso de enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, también una importante cantidad de alumnos opina estar en desacuerdo, por lo que se infiere que, en la medida de las posibilidades, los formadores de docentes debieran diseñar actividades didácticas en las que involucren el desarrollo de actividades en las cuales los alumnos aprenden a través de la interacción con estos recursos de la comunidad como son museos, centros ceremoniales indígenas, observación de costumbres y tradiciones, observación de comunidades, entre otros.

Por otra parte, es importante mencionar que se muestran avances importantes, pero no suficientes en relación a las prácticas inclusivas, aún existen áreas de oportunidad para mejorar un ambiente escolar inclusivo, específicamente que incida en prácticas pedagógicas congruentes con la diversidad de las/los estudiantes, y por otro lado, con las exigencias que demanda la educación básica; así los estudiantes desarrollarán saberes desde un enfoque inclusivo relacionado de forma coherente con la teoría explícita en el currículo y el despliegue de prácticas inclusivas realizada por sus formadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3^a ed.). OEI- FUHEN. ISBN: 978-84-95801-34-0
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-CSIE. ISBN: 84-607-5734-X
- Echeita, y Fernández-Blázquez, M. (2021). *Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales*. OEI Chile. ISBN: 978-956-8624-27-9
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Marchesi, A., Duran, D., Giné, C. y Hernández, L. (2010). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Fundación MAPFRE, OEI, UNESCO. <https://documentacion.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/es/media/group/1096065.do>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3). CEPAL. ISBN: 978-92-1-058643-6
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. <https://es.unesco.org/gem-report/2020teachers>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria. SEP. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Revista Folios*, (37), 95-113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932040007>

SOBRE O ORGANIZADOR

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

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

ÍNDICE REMISSIVO

A

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

B

- Beneficios de la danza 242

C

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

D

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

E

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

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

F

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

G

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

Gestión universitaria 184, 185, 186, 187, 204

Gobernanza participativa 184, 187

H

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

Hands-on activities 87

I

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

M

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

Medición accesible 80

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

Metodología TBL 20, 24

Métodos de enseñanza 1

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

Middle/low school 87

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

Modelos pedagógicos 11, 16, 260, 269

Modelo tutorial 153, 154, 162, 169, 170

N

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

P

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

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

Pensamiento estadístico 33, 35, 40

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

Permanencia estudiantil 153, 154

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

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

Q

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

R

Realidad Virtual y Aumentada 60, 64, 65, 66

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

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

Resiliência 112, 114, 135, 147, 170

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

S

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

Science education 87

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

Sensor de pH 80, 81

STEM activities 87

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

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

T

Tecnología educativa 70, 71

Transformación digital 184, 187, 201

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

U

Universidad de Guadalajara (CUCSEA) 153

V

Vinculación universidad-comunidad 138

Violencia en la danza 242



EDITORAS
ARTEMIS
2025