

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL V



EDITORA
ARTEMIS
2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL V



EDITORIA
ARTEMIS

2026



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
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil

Prof. Dr. 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*, 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 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.^a Dr.^a Lúvia 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 M^a Graça 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 Pais 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)

E54 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem V / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-88-8

DOI 10.37572/EdArt_260326888

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

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

El presente volumen de **Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem** reúne un conjunto de investigaciones que dialogan con uno de los grandes desafíos de nuestro tiempo: repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto marcado por la transformación tecnológica, la diversidad de trayectorias educativas y la necesidad de innovar en las prácticas pedagógicas.

A través de los trabajos aquí compilados, se pone de manifiesto que la educación superior y los espacios formativos contemporáneos no pueden comprenderse desde enfoques estáticos, sino como escenarios dinámicos en los que convergen metodologías, tecnologías y experiencias que redefinen constantemente el acto educativo.

En este sentido, el volumen se organiza en tres ejes complementarios. El primero aborda el papel de la innovación pedagógica y de las tecnologías educativas en la enseñanza superior, destacando tanto el uso de plataformas digitales (principalmente Moodle) como el desarrollo de estrategias que promueven una participación más activa del estudiantado y una evaluación más significativa de los aprendizajes, incluyendo el formato invertido, la evaluación, y las aplicaciones didácticas.

El segundo eje se centra en las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje, poniendo en relieve la importancia de la didáctica como espacio de construcción, experimentación y mejora continua. Los estudios incluidos evidencian la diversidad de estrategias que pueden implementarse en distintos contextos educativos, así como los retos que enfrentan docentes y estudiantes en su interacción cotidiana y su futuro trabajo profesional.

Finalmente, el tercer eje se orienta hacia la formación docente, la identidad profesional y el desarrollo de competencias, subrayando que la enseñanza no es únicamente una práctica técnica, que debe transferirse a diferentes contextos, sino también una experiencia profundamente humana, atravesada por dimensiones emocionales, reflexivas y éticas, donde los docentes requieren construir una confianza en sus habilidades, que represente su autoeficacia.

En conjunto, este volumen ofrece una mirada amplia y actual sobre la educación, invitando a pensar la enseñanza no solo como transmisión de conocimientos, sino como un proceso complejo, situado y en constante transformación. Se trata, por tanto, de una contribución que busca fortalecer el diálogo entre teoría y práctica, y aportar nuevas perspectivas para la construcción de entornos educativos más pertinentes, inclusivos e innovadores.

Dr. Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 1..... 1

COMPETENCIAS LECTORAS Y APRENDIZAJE DE LA METODOLOGÍA DE LA CIENCIA EN PSICOLOGÍA: ENTRENAMIENTO EN MOODLE

Luis Fernando González Beltrán

Olga Rivas García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268881

CAPÍTULO 2..... 10

A PLATAFORMA MOODLE COMO APOIO ÀS AULAS PRESENCIAIS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO SUPERIOR

Luís Eduardo Wexell Machado

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268882

CAPÍTULO 3..... 24

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR Y FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN EN CLASES DE FORMATO INVERTIDO, EN LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS DE ESTRUCTURAS

Jorge Sebastian Ballaben

Dominique Keller

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268883

CAPÍTULO 4..... 33

ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES FINALES EN UN CURSO DE MATEMÁTICAS PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS FUTUROS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA MEDIANTE TÉCNICAS DE ESTADÍSTICA MULTIVARIANTE

Alberto Hananel

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268884

CAPÍTULO 5..... 69

DESARROLLO DE UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA PARA LA GESTIÓN DEL ESTÁNDAR IEEE 830-1998 EN LA ENSEÑANZA DE LA INGENIERÍA DE SOFTWARE

Concepción Nava Arteaga
Patricia Quitl González
Miguel Ángel Herrera Hernández
Elda Rosario Ruíz
Javier Contreras Ruíz
Laura Martínez Hernández

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268885

LECTURA, APRENDIZAJE Y CIENCIA

CAPÍTULO 6..... 80

ARTICULACIÓN DE CÁTEDRAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Guadalupe Emilce Sinelli
Emilse Yanina González
Mónica Noemí Bolies

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268886

CAPÍTULO 7..... 87

LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR COMO UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Consepción Omar Ezquildo Vazquez
Alexandra Gaytan Hermida

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268887

CAPÍTULO 8..... 98

INSTALACIONES ARTÍSTICAS PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA DE TEMA CLÁSICO

Elisa Lluch Gírbés

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268888

CAPÍTULO 9..... 104

LECTURA DE COMPRENSIÓN DE SEGUNDO NIVEL EN RESIDENTES DE ING. EN LOGÍSTICA DEL TESCO

Blanca Margarita Estrada Marquez

María Edith Lemus Hernández

Manuel de Jesús Jaime Ortega

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2603268889

CAPÍTULO 10..... 114

ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN LA PRODUCCION DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Zeida Patricia Hoces-La Rosa

Ronald César Cárdenas-Arango

Braulio Melchor-Acevedo

Jhonatan Cárdenas-Areche

Raúl Eleazar Arias-Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688810

CAPÍTULO 11.....126

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Cynthia Lizeth Cervantes Aguilar

 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688811

FORMACIÓN DOCENTE, IDENTIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL

CAPÍTULO 12132

PEER COACHING AS A STRATEGY FOR REFLECTIVE PRACTICE IN EFL PRESERVICE TEACHERS' PRACTICUM

Miriam Eucevia Troya-Sánchez

Karina Alexandra Celi-Jaramillo

Xilena Elizabeth Aldeán Sandoval

 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688812

CAPÍTULO 13	142
CORPORALIDAD, EMOCIONES E IDENTIDAD PROFESIONAL: REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE EL CUERPO DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN SU FORMACIÓN INICIAL	
Natalia Paola Villar-Cavieres	
Pilar Andrea Contreras Parraguez	
Mariana Constanza Flores-Castañón	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688813	
CAPÍTULO 14	151
CONFIANZA Y AUTOEFICACIA DOCENTE EN TITULADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA: PERCEPCIONES SOBRE LA PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA	
Claudine Glenda Benoit Ríos	
Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688814	
CAPÍTULO 15	163
SCENARIOS TO FOSTER CRITICAL THINKING IN PRE- AND IN-SERVICE TEACHER EDUCATION: INSIGHTS FROM AN INTERNATIONAL COLLABORATION	
Yashwantrao Ramma	
Ajeevsing Bhola	
Vandana Shivajirao Nalawade	
Khemanaad Moheeput	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_26032688815	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	175
ÍNDICE REMISSIVO	176

CAPÍTULO 13

CORPORALIDAD, EMOCIONES E IDENTIDAD PROFESIONAL: REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE EL CUERPO DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN SU FORMACIÓN INICIAL

Data de submissão: 20/02/2026

Data de aceite: 05/03/2026

Natalia Paola Villar-Cavieres

Académica Educación
Parvularia con Mención
Departamento de Formación
Inicial Escolar
Facultad de Educación
Universidad Católica del Maule
Curicó- Chile

<https://orcid.org/0000-0002-2308-1689>

Pilar Andrea Contreras Parraguez

Académica del Departamento de
Ciencias de la Educación
Facultad de Educación y
Humanidades de la
Universidad del Bío-Bío
Chillán- Chile

<https://orcid.org/0000-0002-5105-6392>

Mariana Constanza Flores-Castañón

Académica Educación
Parvularia con Mención
Departamento de Formación
Inicial Escolar
Facultad de Educación
Universidad Católica del Maule
Talca- Chile

<https://orcid.org/0009-0002-7860-3453>

RESUMEN: Este artículo de reflexión analiza críticamente la configuración del trabajo corporal y emocional en la formación inicial de educadoras de párvulos en el contexto universitario latinoamericano. Desde un enfoque cualitativo-interpretativo, se integran hallazgos de estudios recientes sobre corporalidad, representaciones sociales del cuerpo y pedagogía socioemocional, junto con antecedentes sobre formación reflexiva docente. Los resultados evidencian una persistente relegación del cuerpo como experiencia epistemológica en la formación profesional, predominando enfoques instrumentales, mecanicistas o técnico-aplicativos. Asimismo, se identifica una tensión entre el discurso curricular que promueve la integralidad y la práctica formativa que limita experiencias corporales vivenciadas, especialmente en espacios psicomotores reales. La discusión plantea que el cuerpo de la educadora no puede comprenderse únicamente como herramienta didáctica, sino como lugar de subjetivación, regulación emocional y construcción identitaria profesional. Se concluye que es necesario reconfigurar la formación docente desde una perspectiva encarnada, incorporando metodologías activas, prácticas de simulación psicomotriz y reflexión crítica sobre las propias experiencias corporales. Se proyectan líneas de investigación vinculadas a evaluación formativa corporal, desarrollo socioemocional docente y diseño de espacios psicomotores universitarios.

PALABRAS CLAVES: corporalidad; formación docente; educación infantil; educación socioemocional; psicomotricidad; identidad profesional.

BODY, EMOTIONS AND PROFESSIONAL IDENTITY: A CRITICAL REFLECTION ON THE BODIES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS IN THEIR INITIAL TRAINING

ABSTRACT: This reflective article critically examines the configuration of bodily and emotional work within initial early childhood teacher education in the Latin American university context. Using a qualitative-interpretative approach, it integrates recent research on corporeality, social representations of the body, socioemotional pedagogy, and reflective teacher education. Findings reveal a persistent marginalization of the body as an epistemological experience in professional training, with instrumental and technocratic approaches prevailing. A tension emerges between curricular discourse promoting holistic education and training practices that limit embodied experiences, particularly within authentic psychomotor environments. The discussion argues that the teacher's body should not be understood merely as a pedagogical tool but as a site of subjectivation, emotional regulation, and professional identity construction. The article concludes by advocating for an embodied reconfiguration of teacher education, incorporating active methodologies, psychomotor simulations, and critical reflection on personal bodily experiences. Future research lines include embodied formative assessment, socioemotional teacher development, and the design of university psychomotor spaces.

KEYWORDS: corporeality; teacher education; early childhood education; socioemotional development; psychomotor learning; professional identity.

CORPO, EMOÇÕES E IDENTIDADE PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE OS CORPOS DE EDUCADORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM SUA FORMAÇÃO INICIAL

RESUMO: Este artigo de reflexão analisa criticamente a configuração do trabalho corporal e emocional na formação inicial de educadoras da infância no contexto universitário latino-americano. A partir de uma abordagem qualitativa-interpretativa, integra estudos recentes sobre corporalidade, representações sociais do corpo e pedagogia socioemocional, bem como aportes da formação docente reflexiva. Os resultados indicam uma persistente relegação do corpo como experiência epistemológica na formação profissional, predominando perspectivas instrumentais e mecanicistas. Identifica-se uma tensão entre o discurso curricular da integralidade e práticas formativas que restringem vivências corporais autênticas, especialmente em espaços psicomotores. A discussão sustenta que o corpo da educadora deve ser compreendido como lugar de subjetivação e construção identitária profissional. Conclui-se pela necessidade de reconfigurar a formação docente a partir de uma perspectiva encarnada.

PALAVRAS-CHAVE: corporalidade; formação docente; educação infantil; desenvolvimento socioemocional; psicomotricidade; identidade profissional.

1. INTRODUCCION

En el campo de la educación superior, particularmente en la formación inicial de educadoras de párvulos, se observa una paradoja persistente: mientras los discursos curriculares declaran la necesidad de una formación integral, reflexiva y situada, las prácticas formativas continúan privilegiando dimensiones cognitivas, técnicas y metodológicas, relegando a un segundo plano la corporalidad y la experiencia emocional de quienes se forman como docentes. Esta tensión no es menor si se considera que el ejercicio profesional en educación infantil se desarrolla, de manera constitutiva, a través del cuerpo: la proximidad física, la gestualidad, el tono de voz, el contacto, la regulación emocional y la disposición corporal configuran el entramado cotidiano del vínculo pedagógico.

La educación parvularia, a diferencia de otros niveles educativos, se caracteriza por una fuerte dimensión relacional y afectiva. En este contexto, la educadora no solo transmite contenidos, sino que encarna formas de presencia, cuidado y mediación simbólica. Sin embargo, la formación universitaria tiende a conceptualizar el cuerpo principalmente como objeto de intervención didáctica orientado al desarrollo infantil –especialmente desde la psicomotricidad– sin profundizar en el cuerpo de la propia educadora como territorio de experiencia, identidad y construcción profesional (Berruezo citado en Lázaro, 2010; Aucouturier, 2004; documento base).

Esta situación revela: se enseña a trabajar con el cuerpo de los niños y niñas, pero no necesariamente a habitar conscientemente el propio cuerpo docente. Tal fragmentación adquiere especial relevancia si se considera que la identidad profesional no se construye exclusivamente a partir de saberes disciplinares, sino también desde trayectorias biográficas, vivencias emocionales y experiencias corporales que configuran la manera en que cada futura educadora se posiciona frente a su práctica (Garrido et al., 2024). Desde una perspectiva sociocultural, el cuerpo debe comprenderse como una construcción histórica y simbólica, atravesada por representaciones sociales que delimitan su significado y su legitimidad en los espacios formativos. Marín y Muñoz (2023) evidencian que en contextos universitarios vinculados a la educación física predominan concepciones mecanicistas e instrumentales del cuerpo, asociadas al movimiento y la estructura funcional. Estas representaciones no son ajenas a la formación de educadoras de párvulos, donde el cuerpo suele vincularse a la ejecución de actividades motrices o expresivas, sin problematizar su dimensión subjetiva y política.

En paralelo, investigaciones recientes sobre formación docente han puesto de relieve la importancia de la reflexividad y de los procesos identitarios en la construcción

del rol profesional. Assis, Ayoub y Cunha (2022) sostienen que las prácticas corporales deben entenderse como espacios de producción de conocimiento sensible, en los que el cuerpo actúa como lugar privilegiado de experiencia y elaboración pedagógica. No obstante, la incorporación de estas perspectivas en la formación universitaria es aún incipiente y fragmentaria. Las experiencias que implican contacto corporal, expresión emocional o exploración de la propia gestualidad suelen generar incomodidad en las estudiantes, lo que ha sido interpretado como resistencia o falta de disposición (Assis et al., 2022). Sin embargo, tales reacciones pueden comprenderse más bien como el resultado de trayectorias educativas previas en las que el cuerpo ha sido disciplinado, invisibilizado o reducido a su dimensión funcional. En este sentido, la universidad no solo enfrenta el desafío de transmitir conocimientos, sino también de abrir espacios de resignificación corporal que permitan integrar saber, sentir y actuar.

La educación emocional constituye otro eje relevante en esta discusión, por ejemplo, Muñoz (2020) documenta que la incorporación de asignaturas centradas en el desarrollo emocional en la formación de educadoras favorece procesos de autoestima, autoconocimiento y fortalecimiento identitario. Sin embargo, la autora advierte que dichos espacios corren el riesgo de volverse excesivamente teóricos si no se sostienen en metodologías vivenciales. La emoción, al igual que la corporalidad, no puede abordarse exclusivamente desde el discurso conceptual; requiere experiencias que involucren la dimensión encarnada del sujeto.

Desde el ámbito de la evaluación formativa, los diarios corporales docentes han emergido como instrumentos que articulan reflexión pedagógica y conciencia corporal. González-Calvo y Martínez (2018) muestran que este tipo de dispositivos favorece la integración entre experiencia personal y práctica profesional, permitiendo que las y los futuros docentes reconozcan cómo su historia corporal incide en su manera de enseñar. Tales aportes sugieren que la formación inicial debe superar la separación entre teoría y vivencia, incorporando metodologías que sitúen el cuerpo en el centro del proceso formativo.

En el contexto de la educación superior latinoamericana, donde las reformas curriculares han enfatizado la profesionalización y la autonomía docente (Catalán, 2000), resulta pertinente preguntarse hasta qué punto dichas transformaciones han considerado efectivamente la dimensión corporal como parte constitutiva del perfil de egreso. Si la educadora de párvulos es concebida como mediadora del desarrollo integral infantil, su propia formación no puede prescindir de una reflexión profunda sobre la corporalidad, la emoción y la construcción de identidad.

Así, la presente reflexión se inscribe en la necesidad de problematizar la relegación histórica del cuerpo en la formación universitaria de educadoras de párvulos, reconociendo

que el ejercicio pedagógico en la primera infancia es, esencialmente, una práctica encarnada. Se propone analizar críticamente cómo el trabajo corporal y la educación emocional pueden contribuir a una formación más coherente, situada y humanizante, capaz de articular saber disciplinar, experiencia subjetiva e identidad profesional.

En definitiva, interrogar el lugar del cuerpo en la educación superior no implica añadir un contenido más al currículo, sino revisar las bases epistemológicas que sostienen la formación docente. Supone reconocer que no se enseña únicamente con conocimientos técnicos, sino con una presencia corporal que comunica, contiene y significa. Desde esta perspectiva, el desafío no es menor: se trata de repensar la formación inicial como un proceso que integre de manera orgánica cuerpo, emoción y reflexión, evitando la fragmentación que históricamente ha caracterizado la educación universitaria.

1.1. LA CUESTIÓN DEL CUERPO EN LA MODERNIDAD: DUALISMO, RACIONALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

La relegación histórica del cuerpo en la formación universitaria no puede comprenderse sin atender a los fundamentos epistemológicos de la modernidad occidental. Desde el racionalismo cartesiano, el sujeto fue segmentado desde el dualismo, el cuerpo del conocimiento legítimo y el cuerpo queda subordinado como mecanismo material. Esta separación no fue meramente filosófica; configuró prácticas institucionales que privilegiaron la abstracción conceptual por sobre la experiencia sensible.

En el ámbito educativo, esta matriz dualista se tradujo en una pedagogía centrada en la transmisión de saberes teóricos, donde el cuerpo aparece como soporte biológico del aprendizaje, pero no como fuente epistemológica. La universidad moderna consolidó esta lógica al estructurar el conocimiento en disciplinas autónomas, segmentadas y jerarquizadas, invisibilizando la dimensión encarnada del proceso formativo.

Michel Foucault (1975) profundiza esta problemática al analizar cómo las instituciones modernas operan como dispositivos de poder que producen cuerpos regulados. La escuela, en tanto institución disciplinaria, organiza el tiempo, el espacio y los movimientos, configurando sujetos ajustados a normas implícitas. Desde esta perspectiva, la formación docente no solo transmite contenidos, sino que modela modos de presencia corporal aceptables dentro del campo educativo. Las futuras educadoras internalizan disposiciones acerca de cómo pararse, cómo hablar, cómo modular la voz, cómo gestionar el contacto físico; sin embargo, estos aprendizajes suelen permanecer implícitos y no tematizados críticamente.

En el contexto de la educación superior chilena y latinoamericana, la expansión de sistemas de acreditación y aseguramiento de la calidad ha reforzado lógicas de estandarización que tienden a objetivar el desempeño docente en indicadores medibles. Si bien estas políticas han contribuido a elevar estándares formativos, también han consolidado una racionalidad tecnocrática que privilegia resultados observables por sobre procesos subjetivos. En este escenario, la corporalidad se vuelve un elemento difícil de operacionalizar y, por tanto, susceptible de quedar relegado.

1.2. FENOMENOLOGÍA Y EXPERIENCIA ENCARNADA: EL CUERPO COMO CONDICIÓN DE POSIBILIDAD

Frente al dualismo moderno, la fenomenología –particularmente en la obra de Maurice Merleau-Ponty (1945)– propone una comprensión radicalmente distinta, a través, que el cuerpo no es un objeto que poseemos, sino el modo en que estamos en el mundo. Donde la percepción no es un acto puramente mental, sino una experiencia situada y corporal.

Trasladado al campo de la formación docente, este enfoque implica reconocer que enseñar es una práctica encarnada. La relación pedagógica no se agota en la planificación curricular ni en la explicación conceptual; se despliega en la presencia corporal del docente frente a sus estudiantes. En educación parvularia, esta dimensión adquiere especial intensidad: el aprendizaje ocurre a través del juego, el movimiento, la cercanía y el contacto.

Merleau-Ponty permite comprender que el cuerpo de la educadora no es un instrumento externo a la práctica, sino su condición misma. La gestualidad, el ritmo corporal, la mirada y la distancia física constituyen mediaciones fundamentales del vínculo educativo. Sin embargo, si la formación inicial no problematiza esta dimensión, las futuras educadoras reproducirán disposiciones adquiridas de manera tácita, sin conciencia crítica de su incidencia pedagógica.

Mientras que Pierre Bourdieu (1977), aporta una herramienta conceptual clave para analizar la dimensión corporal en la formación docente: el *habitus*. Este concepto refiere a sistemas de disposiciones duraderas y transferibles que orientan percepciones, pensamientos y acciones. En la formación de educadoras de párvulos, el *habitus* profesional se construye a través de experiencias acumuladas en la escolarización previa, la práctica pedagógica y la socialización universitaria. Las estudiantes llegan a la universidad con disposiciones corporales que han internalizado modelos docentes observados en su trayectoria escolar. Si la formación inicial no genera espacios de reflexión sobre estas disposiciones, el *habitus* se reproduce sin cuestionamiento.

Esta reproducción se vincula también con relaciones de género. La educación parvularia ha sido históricamente feminizada, y el cuerpo de la educadora suele asociarse a atributos de cuidado, contención y afectividad. Judith Butler (1990) sostiene que el género se construye performativamente a través de actos reiterados que producen efectos de naturalización. En este sentido, el cuerpo de la educadora no solo encarna prácticas pedagógicas, sino expectativas sociales de feminidad.

Si la universidad no problematiza estas construcciones, contribuye a reforzar imaginarios que limitan la agencia profesional. Incorporar una perspectiva crítica de género en el trabajo corporal implica reconocer cómo las normas culturales moldean la presencia docente y abrir espacios para resignificar dichas normas.

1.3. CUERPO, EMOCIÓN E IDENTIDAD PROFESIONAL

David Le Breton (1999) plantea que el cuerpo es mediación simbólica de la experiencia social. No existe un cuerpo puramente biológico; siempre está atravesado por significados culturales. Desde esta perspectiva, las emociones, los gestos y las prácticas corporales son formas de inscripción social.

En la formación docente, esta mirada permite comprender que el trabajo corporal no es un mero ejercicio técnico, sino un proceso de construcción de sentido. Las experiencias de expresión corporal, psicomotricidad o educación emocional pueden convertirse en espacios de autoconocimiento y elaboración identitaria, siempre que se integren en un marco reflexivo.

Con ello, Marín y Muñoz (2023) muestran que las representaciones sociales sobre el cuerpo en contextos universitarios tienden a enfatizar dimensiones mecánicas e instrumentales. Esta concepción limita la posibilidad de comprender la corporalidad como espacio de subjetividad. Superar esta reducción requiere integrar enfoques antropológicos y socioculturales que amplíen la comprensión del cuerpo más allá de la funcionalidad motriz.

La identidad profesional docente no es un atributo estático, sino un proceso dinámico que integra dimensiones biográficas, sociales y experienciales. Garrido et al. (2024) destacan que la construcción identitaria se fortalece en espacios reflexivos que articulan experiencia y teoría. Si el cuerpo forma parte constitutiva de la experiencia, su exclusión del proceso reflexivo empobrece la identidad profesional.

La educación emocional, cuando se aborda desde una perspectiva vivencial, contribuye a esta integración. Muñoz (2020) evidencia que el desarrollo emocional favorece la autoestima y la seguridad pedagógica. Sin embargo, si la emoción se trabaja únicamente desde la conceptualización teórica, se pierde su dimensión encarnada.

Las investigaciones sobre diarios corporales docentes muestran que la escritura reflexiva vinculada a la experiencia corporal permite articular vivencia y análisis pedagógico. Este tipo de dispositivos puede contribuir a superar la fragmentación entre teoría y práctica, promoviendo una formación más integrada.

1.4. POLÍTICAS PÚBLICAS Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En Chile, los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (MINEDUC, 2012) incluyen referencias al desarrollo integral y a la dimensión socioemocional. No obstante, la operacionalización curricular de estos principios depende de decisiones institucionales específicas. La Ley 20.903 enfatiza la reflexión profesional, pero no explicita estrategias para integrar la corporalidad en la formación.

En el plano latinoamericano, organismos como la UNESCO han promovido enfoques de educación integral y humanista. Sin embargo, la presión por indicadores de calidad y resultados medibles tiende a privilegiar competencias cognitivas por sobre dimensiones subjetivas.

El desafío, entonces, consiste en articular las exigencias de calidad con una comprensión ampliada de la profesionalidad docente que incorpore la corporalidad como dimensión constitutiva. Esto implica revisar no solo contenidos, sino metodologías y concepciones epistemológicas que orientan la formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assis, M. D. P., Ayoub, E., & Cunha, A. C. T. N. (2022). *Corpo, práticas corporais e o fazer sensível na formação em Pedagogia: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas*. Educação em Revista, 38, e26172. <https://doi.org/10.1590/0102-469826172>

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.

Berrios, G., et al. (1998). *Proyecto de formación inicial de profesores*. Universidad de La Serena.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 41–52, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>

Catalán, J. A. (2004). Formación inicial de educadoras de párvulos: Un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 1–14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/738Catalan.PDF>

Chokler, M. (2015). *Psicomotricidad y desarrollo infantil*. Novedades Educativas.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.

Garrido, L. B., Flores-Meza, G., Villar-Cavieles, N., & Vergara, T. (2024). Identidad profesional y reflexión en la formación inicial docente del/la maestra/o infantil: revisión de alcance. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10601

González-Calvo, G., & Martínez-Álvarez, L. (2018). Los diarios corporales docentes como instrumentos de reflexión y evaluación formativa en el prácticum de formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 185–204. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200185>

Le Breton, D. (1999). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.

Marín, J. P., & Muñoz, B. A. (2023). Representaciones sociales sobre cuerpo y sus concepciones en una facultad de educación física, recreación y deporte. *Formación Universitaria*, 16(2), 73–82. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000200073>

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2019). *Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Ley 20.903. Gobierno de Chile.

Muñoz Zamora, G. (2020). Experiencia de educación emocional en la formación de educadoras de párvulos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 45–55. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939munoz3>

Palomero, P. (2009). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 129–142.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sánchez, G. (s.f.). *La expresión corporal-danza en Patricia Stokoe*. Universidad de Salamanca.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?.* UNESCO.

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 Antioquía, 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

7Cs 10, 11, 18, 19, 22

A

Aprendizaje 1, 2, 3, 7, 8, 9, 25, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 50, 56, 57, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 100, 102, 103, 113, 114, 115, 116, 123, 124, 125, 127, 146, 147, 151, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 161

Aprendizaje experiencial 66, 98

Apuntes online 24

Articulación 80, 81, 83, 86, 91, 95, 115, 151, 153, 160

Asistencia 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 56, 58, 59, 60, 66, 67, 68

Assessment 136, 137, 139, 140, 143, 152, 163, 165, 166, 168, 173, 174

Autoeficacia docente 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160

C

Caras de Chernoff 33, 36, 37, 38, 41, 42, 48, 60, 61, 62, 67

Celpe-Bras 10, 11, 14, 15, 22, 23

Clase invertida 24, 31

Competencias 1, 9, 25, 32, 34, 39, 46, 50, 56, 80, 81, 82, 83, 86, 88, 89, 91, 93, 94, 97, 107, 110, 113, 115, 122, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161

Competencias lectoras 1

Confianza profesional 151, 153, 155

Constructive feedback 132

Corporalidad 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149

Creatividad 89, 91, 98, 102, 103

Critical thinking 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

Curso virtual 1, 4, 6

D

Desenho de Aprendizagem 10, 18

Didáctica de las ciencias 126, 131

Didáctica de las lenguas clásicas 98

E

Educação híbrida 10

Educación infantil 143, 144

Educación secundaria 98

Educación socioemocional 143

Ensino de português como língua estrangeira 10

Escritura 9, 102, 107, 111, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 130, 149

Estatística multivariante 33, 35, 36, 38, 39, 55, 62, 66

Estándar 8, 69, 70, 71, 76, 77, 78, 79, 119

F

Formación docente 142, 143, 144, 146, 147, 148, 161, 162

Formación inicial docente 126, 127, 131, 150, 151, 152, 155, 156, 160

Formación universitaria 1, 114, 124, 144, 145, 146, 150, 161

I

Identidad profesional 142, 143, 144, 146, 148, 158, 161, 162

IEEE 69, 70, 71, 76, 77, 79

Innovación docente 33, 36, 49, 67

Instalaciones artísticas 98, 100, 101, 102, 103

Interação sociocultural 10

Internacionalização acadêmica 10

L

Lectura 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 124, 128, 154

Lectura de comprensión 104, 105, 108

M

Metodología 1, 3, 4, 7, 15, 18, 19, 24, 26, 33, 36, 37, 38, 39, 49, 65, 68, 72, 79, 87, 92, 97, 104, 110, 117, 125, 131, 154

Moodle 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 21, 22

P

Peer classroom observation 132, 137

Peer coaching 132, 134, 135, 136, 137, 140, 141

Planeación didáctica 87, 92

Práctica docente 87, 89, 91, 92, 94, 95, 96

Práticas pedagógicas 94, 115, 125, 148, 151, 153, 157, 158

Professional development 140, 163

Psicología 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9

Psicomotricidad 143, 144, 148, 149

R

Recursos educativos 114

Reflective practice 132, 135, 137, 140, 163, 164

Rendimiento académico 27, 33, 34, 36, 38, 39, 49, 55, 56, 67, 68, 98, 106

Representaciones sociales 126, 131, 142, 144, 148, 150

Requerimientos 69, 70, 71, 72, 77, 78, 79

Residentes 104, 105, 106, 107, 110, 112

S

Scenario-based learning 163, 164, 166, 174

Segundo nivel 104, 105, 106, 108, 112

Sistema educativo 34, 46, 114, 154

T

Teacher education 133, 140, 141, 143, 161, 162, 163, 166, 174

Transversalidad 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 123

U

Universidad 1, 8, 10, 24, 25, 32, 33, 34, 35, 39, 42, 46, 50, 58, 59, 61, 64, 66, 67, 68, 80, 81, 87, 97, 112, 113, 114, 115, 117, 122, 124, 125, 126, 127, 132, 133, 134, 135, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 156, 160



**EDITORIA
ARTEMIS**
2026