

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL IX



**EDITORA
ARTEMIS**
2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL IX



EDITORA
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 Alda Rocío Ortiz Muñiz, Universidad Autónoma Metropolitana, 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 Díaz, 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. Leiníg Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, 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 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^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 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)

E24 Educação no século XXI [livro eletrônico] : Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem IX / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Edição bilíngue.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-82858-26-0

DOI 10.37572/EdArt_300926260

1. Educação. 2. Ensino e aprendizagem. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan actualmente en escenarios caracterizados por una creciente diversidad estudiantil, nuevas formas de producción y acceso al conocimiento, transformaciones tecnológicas aceleradas y demandas profesionales cada vez más complejas. En este contexto, las instituciones educativas enfrentan el desafío de promover aprendizajes significativos e inclusivos y, al mismo tiempo, desarrollar prácticas pedagógicas capaces de incluir dimensiones cognitivas, motivacionales, sociales, corporales y tecnológicas.

El volumen *Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem IX* reúne investigaciones que permiten aproximarse a estos desafíos desde diferentes perspectivas. Sus contenidos destacan el análisis de los procesos de aprendizaje y acompañamiento de los estudiantes, las estrategias y metodologías utilizadas en distintos contextos formativos y las oportunidades y tensiones derivadas de la transformación digital y del creciente uso de la inteligencia artificial en la educación.

La obra se organiza en tres ejes temáticos. El primero, **Aprendizaje, Inclusión y Desarrollo del Estudiante**, concentra la atención en los sujetos que aprenden y en las condiciones necesarias para favorecer trayectorias educativas más equitativas y significativas. Los capítulos exploran la diversidad del estudiantado y las prácticas de acompañamiento universitario, la construcción de entornos neuroinclusivos en la educación superior, el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado, la relación entre interés situacional, motivación y permanencia académica, las competencias cognitivas necesarias para afrontar las exigencias del aprendizaje universitario y el papel del cuerpo y de la cognición incorporada en la construcción de aprendizajes significativos. En conjunto, estas investigaciones muestran que aprender es un proceso multidimensional que requiere atender tanto a las capacidades cognitivas como a las diferencias individuales, las motivaciones y las condiciones institucionales. Con ello se pueden estudiar, explicar y resolver problemas como los bajos desempeños en lectura y matemáticas en la prueba PISA 2025, la correlación negativa entre procrastinación y aprendizaje autorregulado, y el creciente abandono escolar.

El segundo eje, **Prácticas Pedagógicas y Formación Profesional**, muestra un sólido equilibrio al reunir experiencias y estudios centrados en las estrategias mediante las cuales la enseñanza se concreta en contextos educativos y profesionales diversos. La alfabetización académica y el aprendizaje de lenguas extranjeras, la creación de materiales por parte de los propios estudiantes, las estrategias para la enseñanza de las artes visuales, la formación deportiva en edades tempranas y el aprendizaje basado

en retos y procesos de mejora continua muestran distintas posibilidades de innovación metodológica. Más allá de sus particularidades disciplinares, estos trabajos comparten la búsqueda de experiencias educativas capaces de promover participación, autonomía, motivación y desarrollo de competencias.

El tercer eje, **Tecnologías, Inteligencia Artificial e Innovación en la Educación Superior**, aborda uno de los campos que actualmente experimenta transformaciones más aceleradas. Los capítulos analizan la relación entre experiencia digital y uso académico de herramientas de inteligencia artificial, la necesidad de una formación crítica frente a los sistemas generativos, los retos y oportunidades de la articulación entre aprendizaje presencial y virtual, las nuevas competencias profesionales demandadas por la transformación tecnológica, el empleo de Design Thinking y simulaciones gamificadas como arquitecturas de aprendizaje, el desarrollo de chatbots educativos con arquitecturas de recuperación de información y apoyo socioemocional para la tutoría universitaria, y las posibilidades de la inteligencia artificial aplicada a la formación docente y a la simulación clínica.

La tecnología, en estos estudios, no se reduce a un fin en sí misma, sino a un elemento que modifica las formas de aprender, enseñar y ejercer profesionalmente. Su incorporación educativa exige, por ello, reflexión pedagógica, desarrollo de nuevas competencias, análisis crítico y capacidad para reconocer tanto sus posibilidades como sus límites.

Los tres ejes que componen este volumen convergen en una misma preocupación: comprender cómo ofrecer experiencias educativas pertinentes ante estudiantes, contextos y formas de conocimiento que están cambiando rápidamente. Inclusión, autorregulación, innovación pedagógica, formación profesional, cultura digital e inteligencia artificial forman parte de un escenario en el que la educación debe seguir colocando en el centro los procesos humanos de aprendizaje, pensamiento y construcción de conocimiento.

Esperamos que los trabajos reunidos en esta obra contribuyan al intercambio académico y profesional y estimulen nuevas investigaciones, experiencias y propuestas capaces de responder de manera crítica, creativa e inclusiva a los desafíos educativos del siglo XXI.

Dr. Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

APRENDIZAJE, INCLUSIÓN Y DESARROLLO DEL ESTUDIANTE

CAPÍTULO 1..... 1

ACERCAMIENTO A LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL: UNA EXPERIENCIA DE
ACOMPAÑAMIENTO EN EL CUCEA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

José Alfredo Flores Grimaldo

María Isabel Enciso Ávila

Alicia Zúñiga Llamas

Jonathan Alejandro González García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262601

CAPÍTULO 2..... 12

A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR ENHANCING NEUROINCLUSIVITY IN HIGHER
EDUCATION

B. Edward Benoit

Shendah Benoit

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262602

CAPÍTULO 3..... 29

TALLER PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Ana Karen Cervantes Silva

Patricia Covarrubias-Papahiu

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262603

CAPÍTULO 4..... 41

EL ROL DEL INTERÉS SITUACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN
NARRATIVA SOBRE DINÁMICAS MOTIVACIONALES, AUTORREGULACIÓN Y
RETENCIÓN ACADÉMICA

Gemita Carrasco-Contreras

Fabiola Sáez-Delgado

Jorge Vergara-Morales

Pilar Jara-Coatt

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262604

CAPÍTULO 5..... 65

¿LLEGAN LOS ESTUDIANTES A LA UNIVERSIDAD SIN LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS NECESARIAS PARA EL APRENDIZAJE ACADÉMICO?

Humberto Álvarez Sepúlveda

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262605

CAPÍTULO 6..... 80

THE BODY AS A LEARNING TOOL: AN EMBODIED PERSPECTIVE ON MEANINGFUL LEARNING

Karla Marisol Valencia Quiroz

Carlos Alberto Guerrero Velázquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262606

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL

CAPÍTULO 7..... 90

LENGUAS EXTRANJERAS Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNCPBA

Claudia Cañedo Martínez

Luciana Demeo Fanchi

Mariana Fernández Najle

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262607

CAPÍTULO 8..... 102

TOWARD AN EFFECTIVE YEAR-LONG TOEIC METHODOLOGY: LEARNER-CREATED MATERIALS, MOTIVATION, AND COGNITIVE ENGAGEMENT

Jason Pipe

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262608

CAPÍTULO 9..... 129

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE ARTES VISUALES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Rosalinda del Carmen Navarro González

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262609

CAPÍTULO 10.....137

LA HALTEROFILIA COMO DEPORTE FORMATIVO EN EDADES TEMPRANAS:
ROMPIENDO TABÜES

Tatiana Jahaira Chauca-Chicaiza

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626010

CAPÍTULO 11.....149

USO DEL CICLO MEJORA CONTINUA PARA ALINEAR LOS BLOQUES FORMATIVOS
DE UN SEMESTRE PARA TRABAJAR CON UN SOLO SOCIO FORMADOR

Jesús Benjamín Rodríguez García

Luquey Beltrán Félix

Cinthy Flores Rivera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626011

**TECNOLOGÍAS, INTELIGENCIA ARTIFICIAL E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

CAPÍTULO 12157

EXPERIENCIA DIGITAL Y USO ACADÉMICO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN
EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE SOSTENIBLE

Franklin Steve Salazar Visurraga

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626012

CAPÍTULO 13.....174

DA VIGILÂNCIA AO PENSAMENTO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO
CRÍTICA DE JUVENTUDES LATINO-AMERICANAS

Michele Marta Moraes Castro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626013

CAPÍTULO 14.....192

APRENDIZAJE PRESENCIAL Y VIRTUAL: RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA
EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Enrique Díaz Chong

Washington Ávila Ortega

Liliana Bermúdez Sánchez

Rodis Vera Guzmán

Julio Bermúdez Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626014

CAPÍTULO 15206

NUEVAS REALIDADES TECNOLÓGICAS Y NUEVAS COMPETENCIAS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA

Paola Iliana de la Rosa Rodríguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626015

CAPÍTULO 16222

FROM ENGAGEMENT TO SUSTAINABLE ACTION. GAMIFIED DESIGN THINKING AND BUSINESS SIMULATION AS A STRATEGIC LEARNING ARCHITECTURE

César Lugo Medrano

Cinthya Flores Rivera

María Yolanda Burgos López

Jesús Benjamín Rodríguez García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626016

CAPÍTULO 17237

CHATBOT EDUCATIVO CON ARQUITECTURA HÍBRIDA RAG Y APOYO SOCIOEMOCIONAL PARA LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

Leonardo Miguel Moreno Villalba

Francisco Jacob Ávila Camacho

Hilda María Torres Rodríguez

Juan Manuel Stein Carrillo

Adolfo Meléndez Ramírez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626017

CAPÍTULO 18284

DESARROLLO DOCENTE EN SIMULACIÓN CLÍNICA ASISTIDA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA

Margarita Rojas Aguilera

Christian Javier Vázquez Reyes

Silvia Elena Enríquez Cruz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626018

SOBRE O ORGANIZADOR.....298

ÍNDICE REMISSIVO299

CAPÍTULO 7

LENGUAS EXTRANJERAS Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNCPBA

Data de submissão: 02/09/2026

Data de aceite: 17/09/2026

Claudia Cañedo Martínez

UNCPBA, Facultad de Ciencias Humanas
Tandil, Buenos Aires Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-1388-1578>

Luciana Demeo Fanchi

UNCPBA, Facultad de Ciencias Humanas
Tandil, Buenos Aires Argentina

Mariana Fernández Najle

UNCPBA, Facultad de Ciencias Humanas
Tandil, Buenos Aires Argentina

RESUMEN: Este estudio analiza la ausencia de una formulación explícita de la alfabetización académica bilingüe (AAB) en los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Argentina. Se entiende la AAB como la articulación entre la lectura en inglés de géneros científico-académicos y la producción escrita en español que evidencia una comprensión crítica de esos textos. Mediante un enfoque cualitativo y documental, se examinan políticas lingüísticas, tradiciones

institucionales y prácticas docentes. Los resultados muestran que, aunque la AAB no aparece formalmente en los diseños curriculares, se ha consolidado en las cátedras de lenguas extranjeras como una práctica pedagógica sostenida por la baja regulación institucional, la tradición alfabetizadora universitaria y la agencia docente.

PALABRAS CLAVE: alfabetización académica bilingüe; educación superior; lenguas extranjeras; política lingüística; práctica docente.

FOREIGN LANGUAGES AND ACADEMIC LITERACY AT THE FACULTY OF HUMAN SCIENCES, UNCPBA

ABSTRACT: This study examines the absence of an explicit formulation of bilingual academic literacy (BAL) in the curricula of the Faculty of Human Sciences at the National University of the Center of the Province of Buenos Aires (UNCPBA), Argentina. BAL is understood as the articulation between reading scientific and academic genres in English and writing in Spanish in ways that demonstrate critical comprehension of those texts. Using a qualitative, document-based approach, the study examines language policies, institutional traditions, and teaching practices. The findings show that, although BAL is not formally stated in curricular documents, it has become established in foreign-language courses as a pedagogical

practice sustained by limited institutional regulation, the university's literacy tradition, and teacher agency.

KEYWORDS: bilingual academic literacy; higher education; foreign languages; language policy; teaching practice.

1. INTRODUCCIÓN

Desde su creación en 1974, los planes de estudio de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) han incluido el dominio de una lengua extranjera como saber transversal. Sin embargo, en la mayoría de los casos no especifican qué competencias deben desarrollarse –lectura, escritura, comprensión o producción oral– ni el nivel esperado. Tampoco explicitan cómo debe articularse ese aprendizaje con la formación disciplinar del egresado. Esta indeterminación curricular constituye el punto de partida del presente estudio.

En la actualidad, el inglés es una opción común a todas las carreras de la Facultad. En la práctica, su enseñanza se ha orientado hacia la alfabetización académica bilingüe (AAB), entendida como la articulación entre la lectura crítica de géneros científico-académicos en lengua extranjera y la producción escrita en español que da cuenta de esa comprensión (Cañedo Martínez, 2024). Esta práctica se organiza en torno a los géneros y problemas de cada disciplina y se aproxima al enfoque de escritura y literacidad a través del currículum (Bazerman et al., 2016).

La falta de lineamientos explícitos no dio lugar, sin embargo, a prácticas completamente dispersas. A través de acuerdos docentes y decisiones sostenidas en el tiempo se fueron estabilizando objetivos y metodologías. Así, aunque el marco normativo no determina con precisión el contexto de práctica (Ball, 2005), la propia praxis adquirió una función reguladora y produjo cierto grado de homogeneidad en la enseñanza.

Ante esta situación, el estudio plantea dos preguntas centrales: ¿cómo llegó la alfabetización académica bilingüe a constituirse en una práctica habitual en las carreras de la Facultad? ¿Qué factores explican la elección y consolidación de estos saberes frente a otras posibles orientaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras?

El objetivo se centra en reconstruir los fundamentos históricos, sociales, ideológicos y pedagógicos que favorecieron la conformación de la AAB en los espacios curriculares denominados tradicionalmente “lengua extranjera” o “idioma”. El análisis procura mostrar cómo la lectura en lengua extranjera y la escritura en español se articulan con la formación disciplinar, aun cuando esa articulación no se encuentre formalmente explicitada en los planes de estudio.

El análisis identifica tres factores convergentes: (1) una política lingüística institucional de baja regulación, que deja amplio margen a las decisiones locales; (2) la continuidad de una tradición universitaria centrada en la lectura de bibliografía disciplinar en lengua extranjera y la escritura en español; y (3) la responsabilidad y capacidad de adaptación de los docentes, que articulan saberes lingüísticos y disciplinares en condiciones institucionales diversas. Estos ejes organizan las secciones siguientes.

2. MARCO METODOLÓGICO

El estudio adopta una perspectiva cualitativa y documental, centrada en el análisis de trayectorias institucionales, dispositivos curriculares y discursos pedagógicos vinculados con la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel universitario. Su propósito es reconstruir los fundamentos históricos, ideológicos, sociales y profesionales que han configurado en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA un modelo de alfabetización académica bilingüe no formalizado en los planes de estudio.

La investigación se inscribe en los estudios de alfabetización académica como práctica social situada (Street, 1984; Lea & Street, 1998; Carlino, 2005). Desde esta perspectiva, leer y escribir no son solo habilidades técnicas, sino formas de participación en comunidades discursivas específicas. La AAB se considera, por ello, una construcción institucional producida por la interacción entre tradiciones académicas, políticas lingüísticas implícitas y prácticas docentes autónomas.

El corpus reúne planes de estudio, ordenanzas y resoluciones de la Universidad y de la Facultad, bibliografía sobre políticas lingüísticas e historia de la enseñanza de lenguas en la Argentina (Arnoux, 2006; Bein, 2008; Buchbinder, 2005; Klett & Dorronzoro, 2008), y estudios sobre alfabetización académica universitaria (Carlino, 2005; Waigandt et al., 2016). También se consideran observaciones derivadas de la práctica docente y del desarrollo curricular efectivo. Desde una lógica abductiva (Tavella & Mininni, 2010), se parte de la existencia empírica de prácticas consolidadas de AAB y se interpretan los factores institucionales y pedagógicos que permiten explicar esa regularidad.

En términos analíticos, la estrategia combina reconstrucción histórica, lectura comparada de documentos e interpretación situada de las prácticas. La lógica abductiva permite partir de una regularidad observable –la presencia de la AAB en cursos donde los planes de estudio no la nombran– y proponer explicaciones plausibles a partir de la convergencia de evidencia documental, antecedentes institucionales y experiencia docente. El propósito no es establecer relaciones causales universales, sino comprender cómo se configuró este fenómeno en un caso institucional específico y qué condiciones hicieron posible su estabilización.

3. CONTEXTUALIZACIÓN: OFERTA ACADÉMICA Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNCPBA

La Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA cuenta con trece carreras de grado presenciales y seis carreras a distancia. En la modalidad presencial se dictan Profesorados y Licenciaturas en Ciencias de la Educación, Historia, Geografía y Educación Inicial, además de las Licenciaturas en Trabajo Social, Gestión Ambiental, Relaciones Internacionales, Turismo y Gestión Universitaria.

Ciencias de la Educación, Historia y Geografía se encuentran entre las carreras más antiguas de la Facultad y fueron ofrecidas inicialmente como profesorados. La reconstrucción cronológica utilizada en este trabajo se apoya en disposiciones, ordenanzas y resoluciones de los Consejos Académico y Superior, complementadas con testimonios institucionales cuando la documentación no permite establecer con certeza el orden de algunos cambios. Este recorrido resulta relevante porque muestra que la presencia de las lenguas extranjeras no responde a una única reforma, sino a decisiones acumulativas adoptadas en momentos y carreras diferentes.

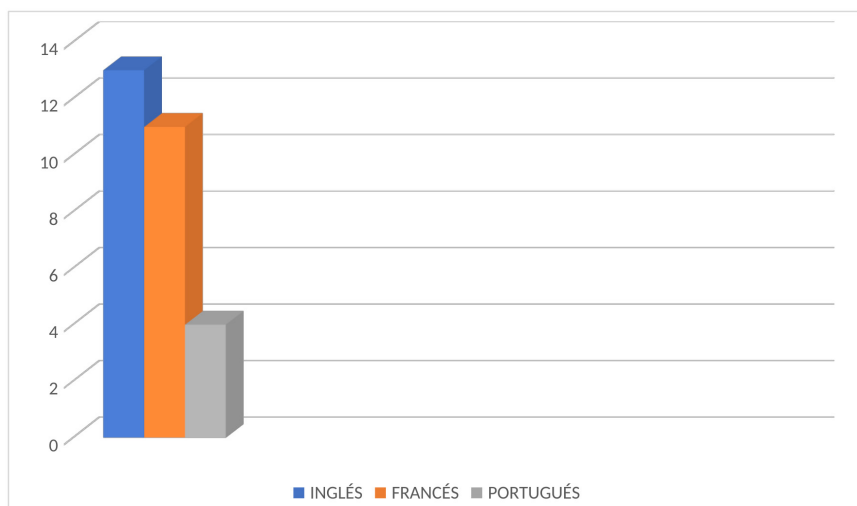
Todos los planes de estudio presenciales vigentes incluyen algún requisito de dominio de una lengua extranjera, generalmente bajo las denominaciones “idioma” o “lengua extranjera”. El inglés aparece en todas las carreras. En Historia, Ciencias de la Educación, Educación Inicial y Relaciones Internacionales también se ofrece francés; en Trabajo Social, Diagnóstico y Gestión Ambiental y Geografía se incorpora, además, la posibilidad de optar por portugués.

En la modalidad a distancia se ofrecen seis Ciclos de Licenciatura dependientes del Centro de Educación a Distancia (CEDI). Algunos corresponden a áreas también presentes en la modalidad presencial –Ciencias de la Educación, Educación Inicial, Geografía e Historia– y otros son específicos, como Turismo Sustentable y Gestión Ambiental. En la cohorte 2025 se registraron aproximadamente 700 ingresantes. En estos planes, la lengua extranjera también constituye un requisito de titulación, aunque el inglés es la única lengua efectivamente ofrecida en la modalidad virtual.

Las carreras de Relaciones Internacionales y Gestión Ambiental, creadas en 1995, y la de Turismo, incorporada en 2006, constituyen casos particulares porque durante su diseño curricular se consultó a especialistas en enseñanza de lenguas. Ello permitió formular objetivos comunicativos más explícitos e incluir las lenguas extranjeras como asignaturas obligatorias. En Turismo, el contexto de integración regional favoreció la presencia del portugués; en Relaciones Internacionales se estableció desde el inicio la enseñanza de francés e inglés y el trabajo con las cuatro habilidades lingüísticas.

Fuera de estas situaciones, no se observan lineamientos institucionales o ministeriales que definan con precisión qué debe enseñarse como lengua extranjera, qué objetivos formativos deben perseguirse o cómo debe integrarse esa formación al plan de estudios. Esta omisión puede leerse, siguiendo a Arnoux (2006, p. 30), como una forma de intervención glotopolítica: una política que también se expresa mediante sus silencios.

Figura 1. Distribución de las lenguas extranjeras por carreras presenciales de grado.



Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por la Dirección de la Oficina de Alumnos de la FCH, UNCPBA.

4. POLÍTICA LINGÜÍSTICA LIBERAL

Para comprender la configuración de la AAB es necesario situarla en un marco más amplio de política lingüística y considerar el grado de intervención que las instituciones ejercen sobre los usos y la enseñanza de las lenguas.

Una política lingüística comprende ideas, decisiones, normas y prácticas orientadas a intervenir sobre los comportamientos lingüísticos de una comunidad. Incluye, por ejemplo, decisiones sobre las lenguas de la administración pública, la educación o la señalización institucional (Calvet, 1997).

Estas políticas pueden ubicarse en un continuo entre orientaciones liberales y dirigistas. Las primeras privilegian una intervención limitada y dejan mayor espacio a la evolución social de las lenguas y a las decisiones de los actores; las segundas recurren a medidas explícitas de planificación y regulación. Se trata de orientaciones analíticas que pueden coexistir en distintos grados según el contexto.

En el polo liberal, la mínima intervención suele justificarse por la idea de que las lenguas evolucionan a partir de las prácticas de sus hablantes y que una regulación

intensa puede alterar ese proceso (May, 2012). En el polo dirigista, el Estado interviene de manera activa sobre el estatus, la difusión o las funciones de una lengua; el proceso de revitalización del hebreo constituye un caso ampliamente estudiado de planificación lingüística (Fishman, 1991). Esta distinción resulta útil para interpretar el margen de autonomía que caracteriza a la enseñanza universitaria de lenguas en el caso analizado.

4.1. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA LIBERAL EN LA ARGENTINA Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

En la Argentina, la política lingüística ha mostrado históricamente rasgos de baja regulación explícita. Ni la Constitución Nacional ni las leyes educativas generales establecen de manera expresa una lengua oficial, aunque el castellano funciona de facto como lengua de la administración, la justicia, la educación y la documentación estatal. Esta situación ha sido interpretada como una forma de política por omisión, más que como ausencia de política (Bein, 2008; Varela, 2011).

Una excepción relevante es la Ley de Educación Nacional n.º 26.206, sancionada en 2006, que reconoce el derecho de las comunidades indígenas a una educación intercultural bilingüe. Sin embargo, ese reconocimiento no se traduce en una política lingüística integral que regule de manera homogénea el conjunto del sistema educativo.

La misma lógica de baja regulación alcanza a las lenguas extranjeras. En la educación superior no existen lineamientos nacionales generales que determinen qué lenguas deben enseñarse, con qué objetivos o mediante qué enfoques pedagógicos. Como señala Bein (2008), toda política lingüística educativa implica decisiones sobre selección, función curricular y métodos; cuando esas definiciones no se explicitan, quedan delegadas a instituciones, carreras y equipos docentes.

En el nivel universitario, la lectura académica en lengua extranjera, mayoritariamente inglés, y la escritura en castellano se han consolidado como prácticas frecuentes. Esta distribución funcional se relaciona con herencias institucionales, decisiones autónomas de cátedra y con la posición del inglés en la circulación internacional del conocimiento científico (Crystal, 2003; Ortiz, 2009). Paradójicamente, la falta de lineamientos comunes ha producido una homogeneidad parcial y no planificada: se repite un modelo semejante, pero sin un marco institucional que garantice su continuidad ni su equidad entre carreras y unidades académicas.

Este esquema combina autonomía y vulnerabilidad. La autonomía permite que cada unidad académica adapte sus propuestas a necesidades disciplinares concretas; la vulnerabilidad aparece cuando esa flexibilidad depende casi por completo de decisiones

locales y carece de mecanismos que aseguren continuidad, recursos y criterios compartidos. Por ello, la homogeneidad observada no equivale a una política institucional consolidada: se trata más bien de un equilibrio construido por repetición de prácticas. Ante cambios de equipos docentes, planes de estudio o prioridades de gestión, ese equilibrio puede modificarse con relativa facilidad.

5. REPLICACIÓN DE MODELOS INSTITUCIONALES EN LAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS

El segundo factor es la reproducción de modelos institucionales consolidados en las universidades nacionales. La lectura de textos especializados en lenguas extranjeras ha funcionado históricamente como herramienta de acceso al conocimiento disciplinar, mientras que la escritura se ha asociado a la evaluación y a la producción académica. De este modo, se ha configurado una cultura universitaria en la que el texto escrito conserva un peso central y en la que las prácticas actuales de AAB pueden entenderse como parte de una trayectoria institucional de larga duración.

La primacía de la lengua escrita se remonta a los orígenes del sistema universitario argentino. La Universidad de Córdoba, fundada en 1613, adoptó modelos europeos en los que el latín y el griego funcionaban como vehículos privilegiados de transmisión del saber mediante la lectura, la copia y la traducción de textos canónicos. Desde sus inicios, por tanto, la enseñanza de lenguas quedó fuertemente asociada a prácticas escritas y a una concepción humanista del acceso al conocimiento.

La incorporación de las lenguas modernas durante el siglo XIX y comienzos del XX tampoco produjo una ruptura inmediata con esta orientación. El francés y el italiano ocuparon un lugar importante en la formación universitaria, pero su enseñanza continuó apoyándose en la gramática normativa, la traducción y el trabajo con textos escritos. Buchbinder (2005) muestra que, incluso cuando estas lenguas ganaron prestigio en ámbitos académicos y culturales, la oralidad mantuvo un papel secundario. De este modo, el cambio de lenguas enseñadas convivió con una notable continuidad de los modos de leer, traducir y estudiar.

A mediados del siglo XX, la difusión de enfoques estructurales reforzó el interés por la lengua como sistema y por el análisis de sus unidades y relaciones (Jakobson, 1960; Trubetzkoy, 2001). En la enseñanza universitaria de lenguas, esa mirada se articuló con una tradición ya centrada en la gramática y el texto escrito, de modo que la lectura y la escritura continuaron ocupando un lugar privilegiado como vías de acceso al conocimiento científico y disciplinar.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el inglés adquirió un lugar creciente en la producción científica internacional. En las universidades argentinas, su enseñanza se orientó cada vez más al acceso a bibliografía especializada y consolidó la competencia lectora como objetivo prioritario. Klett y Dorronzoro (2008) documentan la larga presencia de prácticas de lectura y traducción en lengua extranjera en el contexto universitario, antecedente directo de los actuales cursos de lectocomprensión.

Desde comienzos del siglo XXI, los cursos y dispositivos de lectura y escritura académica se expandieron y adquirieron mayor legitimidad institucional. Carlino (2005) ha mostrado la centralidad que estas prácticas alcanzaron en la educación superior, mientras que Waigandt et al. (2016) describen experiencias de incorporación de la alfabetización académica al currículum universitario. Estos desarrollos permiten interpretar la AAB no como un fenómeno aislado, sino como parte de una tradición más amplia de alfabetización situada en las disciplinas.

En la Facultad de Ciencias Humanas, esa tradición adopta una forma relativamente estable: la lectura de textos académicos y científicos en lengua extranjera, con predominio del inglés, se articula con la escritura en español como medio para explicitar y reelaborar la comprensión. Aunque este modelo plantea interrogantes frente a demandas profesionales cada vez más multilingües, constituye la base de las prácticas actualmente consolidadas. La AAB aparece así como una continuidad adaptativa de una memoria institucional que ha privilegiado la mediación textual para acceder al conocimiento disciplinar.

Este modelo, sin embargo, no debe considerarse inmutable. La internacionalización de la educación superior, la expansión de intercambios académicos y la creciente circulación de estudiantes y profesionales plantean demandas que exceden la lectura instrumental. La comunicación oral, la escritura en lengua extranjera y la participación directa en comunidades científicas multilingües adquieren mayor relevancia. La fortaleza de la tradición lectora puede constituir una base para responder a esas demandas, siempre que su continuidad no impida revisar objetivos y ampliar progresivamente el repertorio de prácticas lingüísticas que se ofrece a los estudiantes.

6. RESPONSABILIDAD Y ADAPTACIÓN DOCENTE

En las últimas décadas, la lectura y la escritura académicas se han convertido en una preocupación transversal de las universidades argentinas. El ingreso a una disciplina exige apropiarse de géneros, formas de argumentación y modos de organizar el conocimiento que no se reducen a habilidades generales. Aunque muchas instituciones han

creado cursos y talleres específicos, estos dispositivos no siempre alcanzan a responder a las demandas concretas de cada campo. En ese contexto, las asignaturas de lengua extranjera suelen asumir de manera sistemática tareas de alfabetización académica que no siempre están previstas formalmente (Carlino, 2013; Luzar & Valcarce, 2011).

Los docentes de lenguas extranjeras desempeñan entonces un papel central: articulan el análisis lingüístico con los contenidos y géneros propios de cada carrera, generalmente a partir de una dinámica de lectura en lengua extranjera y producción escrita en español. Esta mediación exige comprender no solo las formas discursivas, sino también los problemas conceptuales que los textos abordan. Por ello, los profesores suelen aproximarse de manera autónoma a saberes disciplinares ajenos a su formación inicial y construyen puentes entre conocimientos lingüísticos y especializados para acompañar la interpretación crítica y la producción textual de sus estudiantes.

Esta inmersión disciplinar constituye una dimensión poco visible del trabajo docente. Para seleccionar materiales pertinentes, diseñar consignas y acompañar la interpretación, el profesor de lengua debe reconocer problemas, conceptos y convenciones retóricas propios de campos que no siempre forman parte de su formación inicial. Esa tarea exige aprendizaje continuo y diálogo con especialistas de las carreras. Cuando esas articulaciones se producen, la enseñanza de lenguas deja de funcionar como un componente periférico y se integra de manera más efectiva a la construcción de conocimientos profesionales y académicos.

Esta tarea se desarrolla con frecuencia en condiciones poco favorables: cargas horarias acotadas, cohortes numerosas y recursos limitados. Aun así, los equipos docentes priorizan la formación lectoescritora crítica cuando la consideran más pertinente para las necesidades del estudiantado. En ese proceso no se limitan a implementar un currículum dado, sino que lo interpretan y reformulan. La AAB emerge, así, como una expresión de agencia docente frente a un vacío institucional y convierte a los profesores en actores relevantes del diseño pedagógico efectivo.

La intervención docente también tiene efectos sobre el acceso al conocimiento disciplinar, especialmente para estudiantes con trayectorias educativas heterogéneas o escaso contacto previo con lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, amplía el rol del profesor de lengua, que pasa de enseñar contenidos lingüísticos a mediar entre comunidades discursivas. Esta responsabilidad rara vez cuenta con un reconocimiento institucional equivalente. En síntesis, la baja regulación lingüística crea un margen de decisión; la tradición universitaria ofrece un modelo de lectura en L2 y escritura en L1; y la agencia docente articula ambos elementos en una práctica situada que, en la UNCPBA, ha dado lugar a una institucionalización informal de la AAB.

7. CONCLUSIONES

La alfabetización académica bilingüe, entendida como la articulación entre la comprensión lectora en una lengua extranjera (L2) y la producción escrita en la lengua materna (L1), se ha consolidado en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA sin haber sido establecida mediante una política curricular explícita. El análisis muestra que esta práctica es el resultado convergente de una política lingüística de baja regulación, una tradición universitaria centrada en la lectoescritura y la capacidad de los docentes para adaptar sus propuestas a las necesidades formativas de los estudiantes.

En este marco, las asignaturas de lengua extranjera funcionan como espacios de alfabetización ampliada: facilitan el acceso a textos especializados, promueven la reelaboración escrita de los contenidos y conectan la enseñanza lingüística con los saberes disciplinares. Esta tarea exige un esfuerzo adicional tanto de los estudiantes, que deben interpretar en L2 y producir con precisión en L1, como de los docentes, que redefinen objetivos y se aproximan a campos de conocimiento diversos. El caso estudiado permite, por ello, visibilizar tanto una debilidad de la planificación curricular como el potencial formativo de estos espacios.

En el caso de la UNCPBA, esta configuración pone de manifiesto una tensión productiva. Por un lado, la ausencia de lineamientos explícitos revela una debilidad en la planificación general y deja la continuidad de la AAB expuesta a decisiones contingentes. Por otro, las prácticas desarrolladas muestran que las cátedras han construido respuestas pertinentes a necesidades reales de formación. Reconocer ambas dimensiones permite evitar tanto la idealización de la autonomía docente como una lectura exclusivamente deficitaria del sistema y abre la posibilidad de transformar una práctica informal en una política académica deliberada.

La AAB no aparece, entonces, como una imposición vertical, sino como una construcción colectiva, gradual y adaptativa desarrollada en la práctica cotidiana. Reconocer su existencia debería conducir a una discusión institucional sobre sus objetivos, alcances y condiciones de sostenimiento. Su consolidación futura requiere recursos, formación docente específica y espacios de articulación entre las áreas de lenguas y las disciplinas. De este modo, la alfabetización académica puede dejar de depender principalmente de decisiones individuales y convertirse en un componente explícito y estable de la educación superior en contextos multilingües.

REFERENCIAS

ARGENTINA. Ley n.º 26.206, de 14 de diciembre de 2006. **Ley de Educación Nacional**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2006.

ARNOUX, E. N. de. **Gltopolítica: normas y conflictos en el espacio público del lenguaje**. [S. l.]: Santiago Arcos, 2006.

BALL, S. J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball**. [S. l.]: Routledge, 2005.

BAZERMAN, C.; LITTLE, J.; BETHEL, L.; CHAVKIN, T.; FOUQUETTE, D.; GARUFIS, J. **Escribir a través del currículum: una guía de referencia**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

BEIN, R. **La educación lingüística en la escuela: lengua, lectura y escritura**. [S. l.]: Paidós, 2008.

BUCHBINDER, P. **Historia de las universidades argentinas**. [S. l.]: Editorial Sudamericana, 2005.

CALVET, L.-J. **Las políticas lingüísticas**. Buenos Aires: Edicial, 1997.

CAÑEDO MARTÍNEZ, C. La enseñanza de la alfabetización académica bilingüe: entre discurso y acción. **Revista Espacios**, v. 45, n. 3, p. 17-26, 2024.

CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica**. [S. l.]: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CARLINO, P. **Enseñar a escribir y leer y enseñar con escritura y lectura: iniciativas y debates en torno a las alfabetizaciones académicas**. In: CONGRESO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, 12.; FORO IBEROAMERICANO DE LITERACIDAD Y APRENDIZAJE, 4., 2013, Puebla. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2013. Disponível em: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/68>. Acesso em: 2 set. 2026.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FISHMAN, J. A. **Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages**. [S. l.]: Multilingual Matters, 1991.

JAKOBSON, R. Closing statement: linguistics and poetics. In: SEBEOK, T. (ed.). **Style in language**. [S. l.]: MIT Press, 1960. p. 350-377.

KLETT, E.; DORRONSORO, M. I. **Lectura en lengua extranjera en contexto universitario: la especificidad de la apropiación**. Trabalho apresentado no 1. Coloquio Nacional Adquisición y Didáctica de las Lenguas, Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 8-10 maio 2008.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>.

LUZAR, N.; VALCARCE, L. M. **Hacia un posible aporte de la lectura en lengua extranjera al déficit de lectura en lengua materna en alumnos universitarios**. Trabalho apresentado no 2. Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología / 17. Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-031/441>. Acesso em: 2 set. 2026.

MAY, S. **Language and minority rights: ethnicity, nationalism and the politics of language**. [S. l.]: Routledge, 2012.

ORTIZ, R. **La supremacía del inglés en las ciencias sociales**. Villa Ballester: Siglo XXI, 2009.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAVELLA, M.; MININNI, G. Abducción como herramienta para la investigación psicolingüística cualitativa. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 42, n. 2, p. 221-233, 2010. DOI: <https://doi.org/10.14349/rlp.v42i2.378>.

TRUBETZKOY, N. S. **Principios de fonología**. 3. ed. Traducción de A. Alonso. [S. l.]: Alianza, 2001. Obra original publicada en 1939.

VARELA, L. (ed.). **Para una política del lenguaje en Argentina: actas del seminario Lenguas y Políticas en la Argentina y el Mercosur**. [S. l.]: EDUNTREF, 2011.

WAIGANDT, D. M.; NOCETI, A. M.; ZAPATA, L. M. Engineering the future: teaching reading and writing at the Universidad Nacional de Entre Ríos. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 173-187, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p173>.

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".

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

ÍNDICE REMISSIVO

A

Academic engagement 222, 223, 224, 225, 226, 227
Acompañamiento tutorial 1
Active and reflective learning 102
Adaptación 2, 4, 6, 43, 50, 66, 92, 97, 161, 193, 209, 210, 240, 277, 279, 288, 291, 293
Alfabetización académica bilingüe 90, 91, 92, 99, 100
Ambientes virtuales 206, 207, 212, 219
América Latina 41, 42, 43, 46, 57, 72, 75, 89, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 183, 187, 189, 203, 219, 238
Análisis de caso 29, 36
Apoyo socioemocional 202, 237, 238, 257, 258, 263, 268, 269, 270, 272, 274
Aprendizaje autorregulado 29, 34, 36, 37, 39, 42, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 63, 196, 199
Aprendizaje basado en retos 149, 152
Aprendizaje sostenible 157, 159, 163, 170, 171
Arquitectura de software 238
Artes visuales 129, 130, 131, 132, 135, 136

B

Business simulation 222, 223, 235

C

Chatbots educativos 237, 238, 269, 270, 273, 274, 275, 280
Ciclo PHVA 149, 151
Compassionate systems leadership 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27
Competencias cognitivas 65, 67, 68, 71, 74, 76, 77
Competencias digitales 157, 161, 194, 203, 219, 284, 288
Competencias transversales 149, 161
Comprensión lectora 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 99, 196
Conocimiento factual 65, 67, 68, 71, 72, 73, 76, 77
Cultura digital 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 188, 189, 195

D

Deporte 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148
Desarrollo docente 202, 284, 286, 287, 288, 289, 290
Deserción estudiantil 238

Deserción universitaria 42, 46, 53

Design Thinking 222, 223, 224, 226, 227, 234, 235, 236

Diseño instruccional 42, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 160, 169, 170, 171, 285, 295, 296

Disrupción digital 206

Diversidad estudiantil 1, 10, 11, 196

E

Educación híbrida 193, 196

Educación media superior 3, 7, 30, 129, 136

Educación médica 39, 284, 285, 286, 287, 290, 291, 293, 294, 295

Educación superior 1, 4, 5, 11, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 50, 52, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 90, 95, 97, 99, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 170, 171, 172, 173, 191, 203, 204, 205, 210, 219, 221, 237, 238, 240, 243, 248, 264, 268, 269, 270, 271, 276, 279, 283, 285

Embodied cognition 80, 81, 82, 84, 85, 87, 89

Escritura académica 65, 67, 71, 73, 76, 97

Estrategias de aprendizaje 29, 36, 37, 38, 42, 52, 53, 59

Estrategias de enseñanza 30, 35, 129, 130, 132, 135, 136, 197

Estudiantes de derecho 206, 212, 218, 219

Experiencia digital 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171

Experiential learning 222, 223, 225, 235

F

Formación deportiva 137, 141

H

Habilidades digitales y académicas 1

Halterofilia 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Herramientas tecnológicas 37, 73, 206, 208, 217, 218

Higher education 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 25, 26, 27, 42, 60, 61, 63, 65, 66, 78, 79, 91, 100, 125, 157, 158, 171, 172, 173, 204, 227, 235, 236, 238, 282, 283

I

Innovación pedagógica 77, 192, 193, 200

Institutional theory 12, 13, 15, 16, 17, 24, 26

Inteligencia artificial 1, 56, 57, 73, 140, 157, 158, 159, 161, 164, 165, 166, 168, 171, 172, 173, 175, 190, 191, 207, 215, 218, 219, 220, 240, 241, 243, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 295

Inteligência artificial generativa 174, 175, 179, 184, 188, 189, 191

Interés situacional 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

J

Juventudes 174, 175, 176, 178, 179, 180, 185, 188, 189

L

Language 13, 20, 80, 86, 87, 90, 91, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 203, 283, 285, 286, 297

Learner-created materials 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 122

Lenguas extranjeras 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98

M

Mathematics 61, 80, 84, 85

Meaningful learning 80, 81, 83, 84, 156

Metacognitive self-regulated learning 102, 106, 110

Modelos de lenguaje 240, 270, 275, 279, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 293, 295

N

Neurodiversity 12, 13, 14, 22, 23, 24, 26, 27, 28

Neuroinclusive 12, 21, 23, 24, 26, 28

P

Política lingüística 90, 92, 94, 95, 99

Práctica docente 90, 92, 172

R

Realidades tecnológicas 206

Recuperación aumentada de generación 237, 238, 274, 275

S

Self-efficacy 42, 59, 60, 62, 63, 79, 102, 106, 107, 108, 110, 117, 120, 121, 122, 123, 126, 127

Sensorimotor processes 80, 82

Simulación clínica 284, 285, 286, 287, 290, 295

Sustainability strategy 222

T

Taller 29, 31, 36, 37

Tecnología educativa 193, 195, 201, 203, 218

TOEIC pedagogy 102

Tutoría universitaria 237, 238



**EDITORIA
ARTEMIS**
2026