

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas



Américo Junior Nunes da Silva  
(Organizador)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas



Américo Junior Nunes da Silva  
(Organizador)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo 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).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## A educação enquanto fenômeno social: gestão e práticas pedagógicas

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Américo Junior Nunes da Silva

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: gestão e práticas pedagógicas / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0421-7

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.217220908>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social: Gestão e práticas pedagógicas**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrusa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

DESIGUALDADES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS DIGITAIS E O DUALISMO NA EDUCAÇÃO

Ana Flávia Braun Vieira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2172209081>

### **CAPÍTULO 2..... 10**

NARRATIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA COORDENAÇÃO DE BAIXA VISÃO DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Eliana Leite Assis Figueiredo

Inês Barbosa de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2172209082>

### **CAPÍTULO 3..... 22**

A TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE LITERATURA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

Priscilla Cláudia Pavan de Freitas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2172209083>

### **CAPÍTULO 4..... 35**

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O PAPEL DO PROINFO

Karen Angélica Seitenfus

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2172209084>

### **CAPÍTULO 5..... 46**

ESTUDIO DE CASOS, UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE CON ESTUDIANTES NORMALISTAS

García Pereda Hilda

Ramírez Ramos Rubén

Avilés Quezada Daniel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2172209085>

### **CAPÍTULO 6..... 61**

A EXPANSÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS RESSONANDO UMA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORANEA

Maria Lúcia Gomes Barbosa

Laila Vitória dos Passos Ambrozio Pereira

Patrícia Generozo Pataro

Scarlet Karen Buzzi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2172209086>

<b>CAPÍTULO 7.....</b>	<b>77</b>
USES AND APPLICATIONS OF VIRTUAL REALITY IN EDUCATION	
Jesús Alberto Flores-Cruz	
Elvira Avalos Villarreal	
Cesar David Ramírez Ortiz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2172209087">https://doi.org/10.22533/at.ed.2172209087</a>	
<b>CAPÍTULO 8.....</b>	<b>90</b>
O (NÃO) TRABALHO DOS PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA: DERIVAS DE SENTIDO E SILENCIAMENTO	
Deyvid Braga Ferreira	
Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2172209088">https://doi.org/10.22533/at.ed.2172209088</a>	
<b>CAPÍTULO 9.....</b>	<b>101</b>
A IMPORTÂNCIA DA INFLUÊNCIA CULTURAL E MUSICAL COMO MÉTODO EDUCATIVO	
Renan Bordião Nogueira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.2172209089">https://doi.org/10.22533/at.ed.2172209089</a>	
<b>CAPÍTULO 10.....</b>	<b>104</b>
FATORES FAMILIARES QUE CONTRIBUEM PARA A FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	
Ana Lúcia da Silva Cruz	
Evanete Alves de Oliveira	
Aníbal Barrios Fretes	
Edimara Alves de Almeida	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090810">https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090810</a>	
<b>CAPÍTULO 11.....</b>	<b>116</b>
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS <i>TIPOS PEDAGÓGICOS</i> NO CAMPO JURÍDICO BRASILEIRO	
Lucas Gabriel Duarte Neris	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090811">https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090811</a>	
<b>CAPÍTULO 12.....</b>	<b>128</b>
DIFICULDADES DE UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EM SALA DE AULA POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARRAIAL – PI	
Antônio Marciel de Jesus Gonçalves	
Jairo Menezes Ferraz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090812">https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090812</a>	
<b>CAPÍTULO 13.....</b>	<b>140</b>
AS CONTRIBUIÇÕES DAS TIC'S PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA	

## REVISÃO DA BIBLIOGRÁFICA

Janaina Ribeiro Pireda Teixeira Lima

Nadir Francisca Sant'Anna

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090813>

## **CAPÍTULO 14..... 147**

### A MAGIA DOS CLÁSSICOS INFANTIS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM

Ilma Lopes Torres de Lima

Luimar Lopes Torres e Souza

Maria da Conceição Barroso da Silva Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090814>

## **CAPÍTULO 15..... 163**

### REVENTAR A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Marcelo Bruno da Silva Maceno

Maria Aparecida de Jesus Tosta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090815>

## **CAPÍTULO 16..... 169**

### CORPO EM MOVIMENTO-TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE

Deusani da Silva Góes

Fátima Leite

Gessy Padilha da Luz

Rosilene da Luz Morales Minari

Terezinha Leite de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090816>

## **CAPÍTULO 17..... 180**

### AS VIDEOAULAS NA EDUCAÇÃO: OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM PRODUZIDO EM AULAS REMOTAS DE MATEMÁTICA

Márcia Regina Sousa de Olanda

Lucivaldo dos Santos Lima

Kayla Rocha Braga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090817>

## **CAPÍTULO 18..... 190**

### UMA NOVA DEFINIÇÃO DE MONITORIA: ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO DE MATEMÁTICA POR MEIO DO GERENCIAMENTO DE AMBIENTES VIRTUAIS E UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS

Mateus Vinícius Santos de Azevedo

Lígia Danielly Rocha dos Santos

Jackson Gomes da Silva

Désio Ramirez da Rocha Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090818>

<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>196</b>
<b>CONFEÇÃO E APLICAÇÃO DE JOGOS COMO SUBSÍDIOS PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
Larissa de Lima Cardoso Claudia da Silva Leão Maria Rosileide Bezerra de Carvalho	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090819">https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090819</a>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>210</b>
<b>LA INFLUENCIA DE LAS REDES SOCIALES EN EL APRENDIZAJE DE ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA</b>	
José Oscar Huanca Frias Rene Eduardo Huanca Frías Juan José Apaza Justo Julio Rumualdo Gallegos Ramos Vitaliano Enriquez Mamani Yaneth Carol Larico Apaza	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090820">https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090820</a>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>218</b>
<b>FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE</b>	
Vânia Aparecida Lopes Leal	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090821">https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090821</a>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>232</b>
<b>MODELOS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS</b>	
Alecia Saldanha Manara Fabiane Cristina Farsen Hunemeier Josiane da Rosa Kersch	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090822">https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090822</a>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>240</b>
<b>DISCALCULIA: IDENTIFICAR E INCLUIR</b>	
Jussara Bernardi	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090823">https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090823</a>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>250</b>
<b>A UTILIZAÇÃO DE JOGOS EDUCACIONAIS PARA MELHORAR A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO NARRATIVA</b>	
Maria da Penha Nóbrega Uchoa cordeiro Maurilia Quinta Moreira Ana Paula da Costa Almeida Mary da Silva Costa Brandão Lenilza Cardoso Tavares	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090824">https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090824</a>	

<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>262</b>
AULA INVERTIDA: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE ORGANIZAÇÃO INDUSTRIAL	
Anna Cristina Barbosa Dias de Carvalho	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090825">https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090825</a>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>271</b>
PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES DO PRIMEIRO SEMESTRE DE NUTRIÇÃO DA UNIFOR SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO TEAM BASED LEARNING	
Lucas Ribeiro de Senna Souza	
Marília Porto Oliveira Nunes	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090826">https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090826</a>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>279</b>
O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS E DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO MÉDICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Lucas Carvalho Vasconcelos	
Moany Alves Cisne	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090827">https://doi.org/10.22533/at.ed.21722090827</a>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>281</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>282</b>

## ESTUDIO DE CASOS, UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE CON ESTUDIANTES NORMALISTAS

*Data de aceite: 01/08/2022*

**García Pereda Hilda**

ENSUPEH. Pachuca, Hidalgo. México

**Ramírez Ramos Rubén**

ENSUPEH. Pachuca, Hidalgo. México

**Avilés Quezada Daniel**

ENSUPEH. Pachuca, Hidalgo. México

**RESUMEN:** En este texto se da cuenta de la intervención didáctica que se realizó en tres grupos de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo en el periodo febrero - julio de 2019 en la Licenciatura en Educación Secundaria, en las especialidades de Geografía, Español y Telesecundaria. El propósito de la intervención fue diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en una asignatura del plan de estudios 1999, a través de la enseñanza situada, particularmente del estudio de casos, con la finalidad de fortalecer el perfil de egreso de los normalistas. La intervención educativa se orientó con base en la metodología de investigación-acción. Se concluye que el estudio de caso se puede utilizar en diferentes cursos pues permite atender a intereses, motivaciones y necesidades de formación académica, al tiempo que consolida habilidades y competencias para el trabajo en equipo. Es necesario sistematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que los formadores de docentes emprenden, de manera que puedan analizar y modificar su práctica docente. Es necesario fortalecer las

competencias disciplinares de los normalistas, sobre todo las que refieren al diseño de los instrumentos para la recogida de datos; por lo anterior, las adecuaciones al plan de estudios 1999 en ese sentido son necesarias.

**PALABRAS CLAVE:** Estudio de casos, formación de profesores, intervención educativa.

**ABSTRACT:** This text reports the didactic intervention that was carried out in three groups of the Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo in the period February - July 2019 in the Bachelor of Secondary Education, in the specialties of Geography, Spanish and Telesecundaria. The purpose of the intervention was to diversify the teaching and learning processes in a subject of the 1999 curriculum, through situated teaching, particularly the study of cases, in order to strengthen the graduation profile of normal students. The educational intervention was guided based on the research-action methodology. It is concluded that the case study can be used in different courses since it allows attending to interests, motivations and academic training needs, while consolidating skills and competencies for teamwork. It is necessary to systematize the teaching and learning processes that teacher educators undertake, so that they can analyze and modify their teaching practice. It is necessary to strengthen the disciplinary skills of the normalists, especially those that refer to the design of the instruments for data collection; therefore, the adaptations to the 1999 study plan in this sense are necessary.

**KEYWORDS:** Case study, Teacher training, Educational intervention.

La investigación-acción en los ámbitos educativos, señalan Santos y Sánchez (2003), combina la acción, la reflexión y la evaluación, es decir, es un proceso de “reflexión sistémica y cooperativa de los profesores sobre su propia práctica con el fin de mejorarla” (110), así mismo, concluyen que la investigación-acción permite el trabajo colaborativo ya que la forma de aprender a investigar es un proceso in situ que conlleva el hecho de que el profesor debe ser “un investigador que por naturaleza requiere comprensión y cambio permanente” (138)

Carry y Kemmis (1986) citados en Arias y Restrepo (2009), señalan que la investigación-acción es “una forma de autorreflexión realizada por participantes en situaciones sociales con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de dichas prácticas y la situación en las cuales se dan esas prácticas” (111); de esta forma la investigación-acción conlleva dejar de ver a los docentes como operarios del currículum para convertirse en productores del conocimiento (Martínez, 2014; Dobles-Trejos, 2014); en este sentido, se convierte en una herramienta que permite al docente mejorar su práctica, es decir, “ser generador de conocimientos profesionales que buscan mejorar las acciones” educativas (Rodríguez, 2016, 3).

En otro sentido, Lewin analizó la investigación-acción como “una forma de indagación experimental basada en el estudio de grupos que experimentan problemas” (1946, 1948, 29). Por tanto, entendemos a la investigación-acción en términos de lo que plantean Villalta y Ortega (2019) citando a (Labrador-Piquer y Andreu-Andrés, 2014; Martínez, 2014), cuando señalan que ésta “es una respuesta para innovar en los procesos educativos con sentido de pertinencia cultural, y emerge como una perspectiva transformadora de la realidad, social y educativa” (1).

El plan de estudios 1999 para la licenciatura en educación secundaria con las distintas especialidades, se relaciona de manera implícita con la investigación-acción; en uno de los rasgos deseables del nuevo maestro, particularmente en el que refiere a habilidades intelectuales específicas, se señala que el egresado “tiene disposición y capacidad para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba sus respuestas, y reflexión crítica. Aplica estas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa” (SEP, 1999, 10). Si bien el normalista debe ser capaz de aplicar los principios de esta metodología de investigación, ésta es a su vez una posibilidad como estrategia de enseñanza.

Una de las orientaciones del plan de estudios 1999 señala que el aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas, en este sentido, es necesario reconocer que estudiar un campo teórico no implica que “los estudiantes serán espontáneamente capaces de aplicar sus componentes en la realidad” (SEP, 1999, 22). En esta lógica, se posibilita el estudio de caso como una estrategia relevante para lograr tal vínculo entre teoría y realidad.

Se adecuó el programa de la asignatura para promover una estrategia didáctica

que fomentara el análisis y la reflexión de los conocimientos adquiridos y que permitiera movilizar en lo general las competencias en proceso de consolidación, tanto como las ya consolidadas.

El propósito de la intervención que se promovió fue diversificar los procesos de enseñanza en la asignatura “Desarrollo de los adolescentes IV: procesos cognitivos”, del plan de estudios 1999, a través de la enseñanza situada, particularmente del estudio de casos, con la finalidad de fortalecer el perfil de egreso de los normalistas.

La hipótesis de la que partió esta investigación-acción es que los normalistas poseen competencias profesionales y disciplinares que les permiten analizar casos en los que luego de considerar las posibles alternativas, eligen las que, con sustento teórico-metodológico puede resolver la situación considerando las implicaciones que tiene el desarrollo cognitivo de los adolescentes.

El estudio de casos plantea una situación-problema la cual se expone al estudiante para que estos investiguen, planten diversos tipos de soluciones a partir del análisis y argumentación del mismo. Para Steak (1998) el estudio de casos “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a emprender su actividad en circunstancias importantes” (11).

Con base en el propósito de la asignatura y con los resultados del diagnóstico grupal llevado a cabo de forma escrita con cada uno de los grupos, atendiendo a los cuestionamientos sobre: saberes previos, metodología, estrategia didáctica y recursos didácticos para el tratamiento de la asignatura; del diagnóstico grupal se apreció que los normalistas realizaron las actividades que marca el programa de estudio para las asignaturas antecedentes, se evidenció que se atendió a revisar la bibliografía sugerida en los mismos; los alumnos se mostraron interesados por abordar en el curso con temáticas diferentes y de actualidad que el mismo programa no establece de manera clara; si bien es cierto, que los alumnos han realizado sus prácticas docentes en diversas secundarias con un total de 12 jornadas, se asumió necesario recuperar esas experiencias y desde la perspectiva del alumnado, profundizar en su análisis.

Los grupos de las tres diferentes especialidades tenían intereses semejantes, por lo que se propuso trabajar con el Estudio de Caso para el tratamiento de la materia, esto en la perspectiva de regresar a sus experiencias de formación inicial para poder encontrar una cuestión que se deba investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y que se considerara que pudiera entenderse la cuestión mediante el estudio de un caso particular (Steak, 1998, 16).

La asignatura “Desarrollo de los adolescentes IV: procesos cognitivos”, aporta 10.5 créditos y se aborda en seis horas a la semana, se impartió en el cuarto semestre de todas las especialidades en la modalidad escolarizada; el propósito general del curso buscaba que los normalistas tomaron conciencia sobre las capacidades y habilidades del pensamiento que los adolescentes tienen para reflexionar, cuestionar y tomar decisiones

involucrando emociones, potencialidades, prejuicios, conocimientos para su vida.

El curso se dividía en tres bloques. El primero “Desarrollo cognitivo. Nociones básicas” su objetivo era que los alumnos normalistas comprendieran y explicaran los procesos mentales, para entender y favorecer el desarrollo de las habilidades del pensamiento humano y su influencia en el trabajo docente. El segundo, “Desarrollo cognitivo de los adolescentes” buscaba que los normalistas explicaran el desarrollo de los procesos cognitivos con Piaget, así como la función de las interacciones sociales en el aprendizaje con Vygotsky, y el tratamiento de las teorías del procesamiento de la información. El tercer bloque denominado “El papel de la educación secundaria en el desarrollo cognitivo de los adolescentes” pretendía que los estudiantes sistematizaran los conocimientos y experiencias obtenidas, explicando con mayor precisión las condiciones que dan sentido a la enseñanza.

Las actividades sugeridas por la asignatura eran: elaborar esquemas, mapas conceptuales, cuadros, lecturas de libros y textos sugeridos, resolución de problemas como estrategia de trabajo, la observación, el diálogo con adolescentes a partir de las visitas establecidas por el curso “Observación y práctica docente II”, igualmente se proponía el intercambio académico con otros grupos de distintas especialidades para comprender y conocer mejor a los adolescentes.

Considerando estas orientaciones didácticas, se tomó la decisión de potencializar lo que los normalistas podían aprender a través de su propia acción como responsables de analizar y explicar algún fenómeno que despertara su genuino interés.

El proceso de enseñanza y aprendizaje con el estudio de caso, se orientó bajo los siguientes pasos:

- Encuadre de la asignatura (diagnóstico grupal sobre las formas de trabajar en semestres anteriores, propósitos del curso, relación con el perfil de egreso, consideraciones para el aprendizaje y la enseñanza de la asignatura, procesos de evaluación).
- Planteamiento, conocimiento, y análisis de la estrategia didáctica: “estudio de caso”, con la perspectiva situada.
- Elección de un tema por parte de dos coordinadores de sesión.
- Solicitud de fechas de asesoría, para preparar la coordinación de las sesiones. Las cuales referían al dominio del tema, revisión del estudio de caso a trabajar, formas de abordarlo con el grupo (desarrollo de la estrategia), procesos de evaluación.
- Desarrollo de las sesiones de trabajo grupal determinado por los coordinadores.
- Evaluación por bloque, empleando la heteroevaluación y autoevaluación.
- Heteroevaluación final del curso.

Para llevar a cabo el proceso de la aplicación, Wassermann (citada en Diaz Barriga,

78) establece que para realizar un buen caso de enseñanza, debe existir un vínculo directo con el currículo, así como la calidad de la narrativa, por otro lado que sea accesible al nivel de los lectores o aprendices; también intensificar las emociones del alumnado y a su vez generar dilemas y controversias. Aspectos que se enfatizaron en los grupos de intervención para desarrollarlos, pero igualmente se puntualizó que podían presentar sus casos con diversos recursos, por ejemplo, sus experiencias de prácticas anteriores en educación secundaria o telesecundaria que hayan vivido, y apoyarse en diversos recursos como noticias, artículos periodísticos, películas, videos, podcast, registros estadísticos como censos, registros o encuestas.

El papel del asesor de grupo para desarrollar el trabajo con estudios de caso, como guía para la construcción de conocimientos, y desarrollar procesos de análisis y argumentación requiere “estimular a los estudiantes a lograr un nivel cada vez más profundo en la comprensión de los problemas abordados...” (Díaz Barriga, 2006, 69). Esto implicó un reto continuo en las asesorías a los coordinadores de tema, como al grupo en general durante las sesiones para motivarlos a través de la discusión del caso, así como reestructurar el abordaje de los contenidos educativos a partir de la evaluación formal.

Respecto a la planificación de las sesiones grupales, en la selección y construcción del caso, una de las partes esenciales fueron las asesorías (acompañamiento a cada equipo de trabajo) donde se prepararon en específico las sesiones del trabajo grupal; así como la creatividad de éstos para seleccionar el caso, su construcción, los procesos metacognitivos que se implicarían y la consideración de las posibles dificultades conceptuales, procesuales y actitudinales en el grupo.

En cada especialidad se presentaron situaciones diferentes: Telesecundaria no solicitó asesorías, argumentando querer tener la libertad para desarrollar las sesiones y la redacción de cada uno de los casos. El asesor de la materia accedió ante la petición grupal, sin embargo, el rol fue reorientar continuamente el desarrollo de la estrategia pues no se lograba llevar a cabo.

Los casos elegidos por los normalistas de este grupo fueron experiencias obtenidas en la práctica docente, referidas a temas como fracaso escolar, reprobación, disciplina, falta de atención, falta de motivación. Por la familiaridad de ellos, se puede inferir que no resultaron de interés de todo el grupo pues presentaron dificultades en la coherencia, o bien carecían de una introducción atractiva, y el planteamiento de las preguntas guía para la discusión del caso eran específicas.

La especialidad de Geografía solicitó las asesorías, excepto dos equipos de los seis que se integraron; los casos que se eligieron referían tanto a situaciones vividas en las prácticas docentes como otras vinculadas: problemas de aprendizaje, alumnos con déficit de atención, autorregulación conductual, habilidades respecto a la ubicación en representaciones bidimensionales (mapas), violencia intrafamiliar.

En la especialidad de Español la selección y construcción de los estudio de caso

refirieron a fracaso escolar, reprobación, violencia escolar, estudiantes adolescentes migrantes, problemas de lenguaje, discapacidad intelectual, autismo-asperger, comprensión lectora y problemas de aprendizaje.

Ante la diversidad de casos elegidos, el rol del asesor fue siempre, no como experto concededor, sino como guía del autoaprendizaje. Pues “es un método de enseñanza eminentemente experiencial e inductivo, y que busca no sólo educar el intelecto, sino a la persona o al profesional en formación, al futuro científico o ciudadano” (Díaz Barriga, 2006, 86), por lo que dicha diversidad favorece los aprendizajes de los alumnos.

Respecto al segundo paso, la generación de preguntas de estudio y análisis del caso, Boehrer (citado en Díaz Barriga p. 82) establece que para realizar el análisis de un caso, deben existir cuatro tipos de preguntas: las primeras son introductorias, de organización, clarificación de conceptos e información; las segundas son las preguntas de discusión las cuales dirigen el análisis a partir de los asuntos principales; las terceras son las preguntas facilitadoras que favorecen las interrelaciones entre los integrantes del equipo, así como las contribuciones individuales; las cuartas, son las preguntas sobre el producto de la discusión del caso, éstas dan pauta a la postura del equipo, así como a su solución.

En el caso de la especialidad de Telesecundaria sólo tres equipos de coordinadores plantearon diversos tipos de preguntas clasificadas en: estudio, discusión, facilitadoras y de resultado integradas a su estudio de caso. Las otras 13 parejas de coordinadores solo de estudio y discusión.

Esta dificultad puede atribuirse a la negativa de desarrollar asesorías, el grupo no había trabajado con esta metodología en asignaturas anteriores, y el titular de la asignatura reorientaba y corregía sobre la marcha el abordaje de la misma, teniendo una postura ante dicha situación de “cuidar que la información no sea parcial, sesgada o engañosa, y explorar varios ángulos del problema, distintos puntos de vista y opciones de solución” (Díaz Barriga, 2006, 77).

Al manifestarse la situación como algo recurrente, se promovió continuamente la importancia del trabajo conjunto, el compromiso con la tarea, a maximizar sus aprendizajes con el fin de potencializar las preguntas y buscar alternativas diversas de solución a los casos, integrando un análisis crítico y postura argumentativa, es decir, que “la formación de los profesionales de la educación como prácticos reflexivos en cuanto a ...transformar las prácticas de enseñanza en la medida en que la reflexión propicia una reconstrucción personal o colectiva de la docencia”. (Díaz Barriga, 2006, 10).

La especialidad de Geografía presentó retos en la construcción de las preguntas, inicialmente fueron de estudio y discusión; sin embargo, en asesorías se pudo reconocer esta situación y se replantearon logrando establecer los cuatro tipos de preguntas; salvo 2 equipos de coordinadores no realizaron ninguna actividad. La estrategia utilizada para orientarlos consistió en el enfoque de evaluación sobre estudio de casos, bajo el proceso de autoevaluación, ya que “la aplicación de materiales de evaluación más que

nada cualitativos y de instrumentos que valoren el desempeño del alumno, su nivel de habilidad, su disposición y actitudes” (Díaz Barriga, 2006, 86), por otro lado “la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven” (Díaz Barriga, 2003, 3).

Algo similar ocurrió en el grupo de la especialidad de Español; en las asesorías se atendieron a los diferentes tipos de preguntas; las cuales buscaron generar una dinámica grupal de investigación en diferentes fuentes, para ampliar y profundizar las respuestas a la resolución de cada caso. Por otro lado se promovieron procesos metacognitivos en las tareas cognitivas ejecutadas durante cada tema, según Flavell éstas “pueden contribuir a establecer nuevas metas, a revisar o abandonar las anteriores... funcionan como elementos fundamentales para iniciar una actividad cognitiva estratégica” (188-189) a través del análisis del caso a partir de los factores que intervienen en su solución, igualmente la búsqueda de información en diversas fuentes como bibliotecas digitales, instituciones gubernamentales o privadas, y la discusión dentro del propio equipo; a lo largo de las sesiones, los estudiantes fueron capaces de reconocer qué preguntas eran de relevancia, esto se infiere a que proponían modificar la redacción de las mismas para profundizar y argumentar sus respuestas, y a su vez demostrando nuevas vertientes para resolver el caso.

En este paso, las evidencias del trabajo dejan entrever que las dificultades específicas fueron en la preparación del caso en el planteamiento de los tipos de preguntas, las cuales eran las guías clave y rectoras para el análisis del caso como señala Wassermann, esto implicó que las asesorías se centrarían en la construcción de la narrativa del caso “relacionado con el programa, el planteamiento del dilema o la controversia, el planteamiento de los asuntos relevantes y reales, la promoción del pensamiento de alto nivel” (Wassermann 1998, citado en Díaz Barriga 2010, 155).

El trabajo en pequeños grupos heterogéneos pretendía favorecer actitudes de cooperación, tolerancia, empatía, posicionamiento cognitivo, a partir del procesamiento de la información donde se “entablan relaciones responsables y duraderas, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento”(Johnson, Johnson y Holube 1999, citado Díaz Barriga, 2010, 95)

Este trabajo implica que el docente promueva un acompañamiento continuo para desarrollar la estrategia “Estudio de Casos”, así como favorecer una interacción activa entre todos los implicados en el proceso educativo con lo que ello implica como la motivación y las emociones, ser intermediario en el aprendizaje entre el contenido y el alumno, una flexibilidad en la planeación didáctica, así como las formas de evaluar. Por ejemplo, para orientar el desempeño de los coordinadores de las diferentes sesiones, impulsando en ellos el diseño de secuencias didácticas, un guión didáctico para mejorar su práctica docente;

Antoni Zavala afirma que “son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (2000,16), las cuales conducen el trabajo en aula con el desarrollo del contenido, los materiales a utilizar, la organización grupal y sus espacios, así como las diversas formas de evaluación.

La duración del trabajo grupal con cada caso debía permitir el análisis del mismo, la indagación de información esencial y con base en ello generar las propuestas de intervención con miras a solucionar. El tiempo para desarrollar esto se planteó de 3 sesiones de una hora y 50 min cada una.

De manera general, en el grupo de la especialidad de Telesecundaria los coordinadores se centraron en el llenado de instrumentos de evaluación más que en promover el análisis del caso y de la bibliografía específica sugerida. Esto mismo ocurrió en el grupo de Geografía, a diferencia que en este sí solicitaban apoyo al coordinador del curso.

En el caso de la especialidad de Español los coordinadores impulsaron la cooperación y dinámicas positivas en los equipos de trabajo. Las dificultades que se enfrentaron sobre la narrativa del caso, y la solución del mismo a través de la reflexión, las cuales fueron sólo al inicio del semestre en un lapso de 4 temas, mientras ejercitaban la estrategia.

Se buscó que los coordinadores de sesión, al tener que orientar al grupo, con el apoyo del asesor, respecto al debate a partir de las preguntas del caso, movilizaran los conocimientos, habilidades y actitudes respecto al tema o problema a tratar, se trataba de promover que esto ocurriera considerando diversas perspectivas.

El seguimiento durante las diferentes sesiones se realizó mediante la técnica Observación, Registro anecdótico, y las formas de evaluación; las evidencias empíricas se retomaban del proyecto general de la materia, las secuencias didácticas de cada tema, el blog de cada alumno y los instrumentos diversos de evaluación.

Las dificultades para hacer el seguimiento de diferentes casos planteados representó para el coordinador de los cursos un cúmulo de trabajo que conllevó regular los intereses y perspectivas de unos cuantos en el grupo con el resto, la diversificación de temas donde en algunos no se tenían los conocimientos por ejemplo casos referentes a terminología específica de geografía.

## **DISCUSIÓN E INTERROGACIÓN SOBRE EL CASO**

La discusión dentro de los equipos es la etapa que da una directriz a la solución del caso, pues se procede a un análisis, argumentación, postura, búsqueda de soluciones o bien establecer nuevas interrogantes o vertientes no consideradas. En las distintas especialidades se gestaron resultados diversos:

En la especialidad de Telesecundaria: dentro de cada equipo los procesos de

discusión a las interrogantes planteadas en cada estudio de caso (dependiendo el tema a tratar), fueron incipientes ya que los planteamientos eran para responder de forma cerrada sin posibilidad de profundizar y en ocasiones no se relacionaban con los contenidos educativos a tratar, por lo tanto no se favoreció la discusión, generando desinterés del alumnado hacia la actividad. Un ejemplo de ello fue en el bloque I, el tema 3 “Procesos cognitivos básicos y habilidades del pensamiento. Subtema b) La creatividad”, y algunas preguntas planteadas en el caso fueron: ¿por qué no dejar que los niños dibujen para desarrollar su creatividad?, ¿de qué manera implementar las clases de artes en el aula sin que sea solo realizar manualidades para festividades?

En el caso de Geografía, el proceso de discusión en cada estudio de caso fue de manera gradual el análisis concienzudo, en ocasiones se presentaba hasta argumentativo; construyeron nuevas formas de trabajar un posible caso en sus prácticas docentes, por ejemplo en el bloque I, tema 2. La inteligencia humana: significado y evolución del concepto el caso que se presentó se refería ¿porqué los alumnos no aprenden geografía?, y algunas preguntas detonadoras que fueron clave para la discusión en equipos fueron: ¿qué factores se involucran para que la geografía no se enseñe correctamente? , ¿qué factores se involucran para que la geografía no se enseñe correctamente?, causando movilidad en el grupo por investigar.

En el grupo de Español se generó un ambiente en el que se promovía la argumentación y el interés por demostrar las premisas que sostenían sus posturas. Esto era evidente cuando ello ocurrió en el bloque II, con el tema 3. “La interrelación del desarrollo cognitivo con otros aspectos del desarrollo personal y social”, donde los coordinadores plantearon un caso con un alumno con trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en un aula de secundaria, en el que hubo preguntas como ¿qué estrategias didácticas debe emplear el docente de español con alumnos con TDAH?, ¿qué instituciones educativas, gubernamentales apoyan a los alumnos con dicho trastorno?, y aparte los coordinadores recomendaron un libro para su lectura, el cual fue difundido de manera electrónica al grupo. El rol asumido por el docente favorecer la lectura del material complementario, implicando la motivación hacia el grupo para investigar, argumentar, cuestionar hechos, procesos educativos. Y por otro lado que los subsiguientes coordinadores analizarán el tratamiento de los temas faltantes.

Las fuentes a las que mayormente se acudió para ampliar los referentes fueron artículos en revistas digitales, o bien bibliotecas educativas en línea, se solicitaba que siempre que participaran hicieran evidente las fuentes consultadas; las habilidades para la investigación documental deben desarrollarse a lo largo de la licenciatura, y por otro lado integrarlas a su blog personal de la materia. A través del trabajo gestionado en los diferentes grupos, se puede concluir en este tema, que el asesor de la materia favorece la búsqueda de información científica, así como la colaboración de los alumnos en dicho intercambio de la misma.

Sobre las capacidades para hacer explícitas las creencias y los principios pedagógicos y didácticos para detallar propuestas de intervención en los diferentes casos, las áreas de oportunidad que se detectaron en la última etapa del trabajo, la de seguimiento y evaluación del caso.

Esta última etapa de la resolución del caso se debe favorecer el seguimiento en la construcción de respuesta a las preguntas guía, a partir de todo tipo de recursos didácticos y cómo se manifiesta el pensamiento crítico, el compromiso para encontrar una posible solución del caso, cómo se asume una postura y la argumentación de la misma, y también, si detectan los retos que se tienen en cuanto a su formación inicial docente.

En el caso del grupo de Telesecundaria, el seguimiento para la resolución de cada caso fue difícil ya que respondía a los cuestionamientos de forma cerrada y sin profundizar en las razones de la respuesta. Esto como ya se mencionó respondía a las características de las preguntas detonadoras. Un ejemplo de ello en el bloque I, con el tema 3. “Procesos cognitivos básicos y habilidades del pensamiento. Subtema c) La metacognición el caso es de una alumna de conductas disruptivas y algunas preguntas que se limitaron a obtenerlas del texto fueron: ¿cómo desarrollarían los docentes el aprender a aprender utilizando además la metacognición de los estudiantes?, ¿cómo potenciamos el conocimiento científico en los alumnos?. Otro ejemplo fue en el bloque III, tema 2 “¿cómo promover el desarrollo de las capacidades cognitivas de los adolescentes? Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Presentaron los coordinadores un caso sobre un alumno con discapacidad intelectual, y algunas preguntas planteadas su respuesta no fue argumentada ¿Qué factores consideras que han influido en Francisco para que se le dificulte la recuperación de cada uno de los aprendizajes adquiridos? De acuerdo a los niveles de análisis del aprendizaje y memoria, ¿En cuál consideras que se encuentra Francisco? ¿Por qué?, las cuales continuaron contestando rápidamente.

La intervención del coordinador para luego reconocer ese aspecto consistió en puntualizar el caso, y modificar las preguntas detonadoras, o bien cuestionar continuamente las respuestas de los equipos conformados para tratar el tema. Esto se registró en el registro anecdótico y en los blogs que cada alumno realizó, de manera que al revisar los registros se podía advertir una constante que consistía en la construcción de diversos tipos de preguntas detonadoras para resolución de casos.

Al querer controlar la acción de manera que se modificara, como se pretende lograr en una intervención didáctica en la perspectiva de la investigación-acción, consideró que los ejercicios de autoevaluación podrían ser de utilidad para evidenciar la situación y que los normalistas redirigieran su desempeño. Los indicadores que se consideraron en la autoevaluación que estaban dirigidos a ello eran: a) Qué aprendí b) Relación del tema con el estudio de caso c) Investigué otras fuentes para dar respuesta a las preguntas detonadoras, d) Participé argumentativamente con mi equipo en la resolución del caso, y aparte los referidos al contenido educativo. Sin embargo, en el resultado de este proceso

faltó el análisis grupal de las autoevaluación

En el caso del grupo de Geografía, el seguimiento para la resolución del caso por cada equipo se desarrollaba de manera paulatina, ya que no todos colaboraban en el mismo proceso. Manifestándose algunas dinámicas en las relaciones interpersonales al interior del grupo, por ejemplo si a algunos coordinadores les correspondía trabajar el tema y algunos integrantes del grupo presentaban relaciones sociales fracturadas, se oponían a trabajar en equipo o bien con las lecturas previas. Lo anterior generó que los procesos de autoevaluación se desarrollarán en sólo responder como un cuestionario sin la reflexión posterior, sobre todo durante la primera mitad del bloque I, sin embargo, en el tema 4. “La importancia del estudio del desarrollo cognitivo. Implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje” (del mismo bloque) con el caso: ¿qué es la creatividad?, el grupo participó activamente tanto en el interior del equipo, entre equipos y grupalmente; propusieron diversas formas de abordar el caso desde estrategias didácticas, técnicas, instrumentos de evaluación, recursos didácticos el grupo consideró al finalizar las sesiones unas muy buenas clases.

La evaluación propuesta se realizó a través de instrumentos como: listas de cotejo y rúbricas que atendían aspectos como los establecidos en la especialidad de telesecundaria, implicando que dicho proceso se enfocará a la autorreflexión del alumnado y modificar su rol dentro del grupo. “A partir de la actividad reflexiva, podemos incrementar nuestro conocimiento metacognitivo, refinar las distintas y complejas actividades autorreguladoras y para enfrentar con mayor eficacia situaciones posteriores de aprendizaje” (Díaz Barriga, 2010, 192)

La intervención del asesor del curso consistió en guiar continuamente el trabajo de los coordinadores de clase, así como el tratamiento en la resolución de los casos, igualmente en la motivación e interés del grupo hacia el trabajo, así como la orientación de los procesos de evaluación de cada tema; los resultados fueron la participación y cooperación del alumnado en el análisis y resolución de los casos.

El grupo de la especialidad de Español, las dificultades presentes en el proceso de evaluación consistieron en que sólo algunos alumnos, manifestaron su inconformidad sobre las formas de evaluación por ser coevaluados, y desde las asesorías con los diversos coordinadores fué planteada dicha situación, sin embargo, se realizó dicho proceso para favorecer la autorregulación, y el ejercicio de un pensamiento crítico.

Las fortalezas que el grupo posee respecto a la gestión de la evaluación se pueden explicar en la adaptación del grupo a nuevos procesos de enseñanza, así como a motivarse para profundizar en los temas. En el grupo, el seguimiento del caso se gestó en dos vertientes la primera dentro del mismo caso, y la segunda post caso donde complementaron los contenidos abordando bibliografía complementaria a la sugerida por el programa y que ellos obtenían otra perspectiva de solucionar una problemática educativa como en el caso del bloque II, Tema 2 “Algunos hallazgos de la investigación reciente: el carácter diferenciado

del desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades. Las potencialidades cognitivas de los adolescentes”. El caso que se trató fue “Compartiendo experiencias” (alcoholismo y drogas), se incluyeron dos instrumentos de evaluación, uno para el desarrollo y solución del estudio de caso y la otra para el producto (cartel). Se puede inferir que han logrado consolidar esta habilidad, a través de la ejercitación continua y diversa de la evaluación a lo largo de su formación inicial docente.

Los instrumentos utilizados para evaluar las propuestas de intervención o de resolución de los casos fueron, listas de cotejo, rúbricas, escalas likert, exámenes o bien a través de alguna técnica grupal.

Un ejemplo de lo anterior fue primeramente la rúbrica construida con cada grupo, donde se promovía la evaluación de la estrategia del estudio de caso, permitiendo sus mejoras; los criterios para valorar el caso propuesto fueron: “a) Planteamiento real, claro, coherente, organizado dentro del caso, b) Planteamiento de los diferentes tipos de preguntas que permitan el análisis de caso, c) Contiene un título innovador que interese al lector, d) Contiene información que ilustra los asuntos y factores del problema a examinar, e) Presenta situaciones que conduzcan los procesos para llegar a una solución innovadora y creativa, d) El caso genera dilemas y controversias, f) El caso es accesible al nivel del lector, g) Vínculo directo con el currículo creando ambientes de aprendizaje; y los valores eran: Cumple, En proceso; No cumple. Sustentándose en la metodología de la estrategia Estudio de caso.

En cada oportunidad se planteaba a los diferentes grupos posibilidades para mejorar el desempeño; en el caso del uso de rúbricas y listas de cotejo se pueden evidenciar mejoras, considerando que los procesos de aplicación eran a partir de la autoevaluación, la coevaluación y al finalizar cada bloque, la heteroevaluación y ésta última se analizaba de forma grupal.

Las áreas de oportunidad respecto a la hipótesis de la investigación las encontramos en trabajar con los alumnos normalistas otras formas de aprender los contenidos educativos de una materia, considerando que se dieron cuenta cómo desarrollar el pensamiento crítico, ampliar sus conocimientos con la motivación inmersa en su aprendizaje, las diversas formas de tratar una problemática educativa, permitiendo concluir en este sentido que es necesario diversificar las metodologías de enseñanza, así como las formas de evaluación a fin de que concreten sus competencias profesionales y disciplinares.

Finalmente la evaluación respecto a la implementación del estudio de caso como estrategia didáctica en los tres grupos ya mencionados, permitió al docente diversificar e integrar otro tipo de estrategias didácticas para lograr la motivación del alumnado, entre ellas estuvieron: la discusión en pequeños equipos evaluando la participación argumentada, la construcción de nuevas propuestas de trabajo, investigación en diversas fuentes, disposición al trabajo individual y colectivo, así como la aplicación del estudio de casos.

La sistematización e interpretación de información durante el trabajo con los estudios

de caso se realizó con registro anecdótico, el proyecto general de la materia, el blog de cada uno de los alumnos, implicó la reorganización continua del trabajo; los resultados de las heteroevaluaciones influyeron en la toma de decisiones para las asesorías de los subsiguientes temas; y las áreas de mejora pueden ser la actualización de diversos temas educativos, la gestión, motivación y seguimiento hacia los grupos poco participativos.

En los grupos, la construcción de hipótesis y elaboración de explicaciones se considera como un proceso diferente en cada grupo y educando, ya que van implícitas las experiencias personales, conductuales, cognitivas, sociales, pues al resolver cada caso se experimentan todo ello, así como el conocimiento y perspectiva que los integrantes tengan de cada tema.

Respecto a la formulación de preguntas, como se ha abordado ya en el texto se puede concluir que las preguntas son la clave para problematizar, analizar, solucionar, argumentar, proponer, puntualizar, modificar un estudio de caso, para motivar e interesar al estudiantado en sus propios procesos de aprendizaje.

La disposición al trabajo individual y colectivo en la generalidad era afectada por las relaciones sociales entre los integrantes del grupo, la insipiente autorregulación, el conocimiento de temas, así como la prácticas docentes limitadas; pero a su vez se retomó dicha disposición para diversificar los temas de estudio.

En lo general la aplicación de la metodología de la investigación-acción permitió un análisis crítico de los hechos; los resultados y las limitaciones en su desarrollo responden a una reflexión continua sobre la práctica docente, sin embargo una limitante de la I-A sería que los involucrados no se encuentren en el desarrollo del juicio práctico de situaciones educativas sean problemáticas o no, y por consiguiente no actúen de forma efectiva, colaborativa para modificar entornos inmediatos educativos.

Como formador de formadores es necesario asumir que las áreas de oportunidad respecto a la metodología, en este caso particular son la sistematización de la práctica profesional en entornos reales a partir de una intervención y concretar una o varias modificaciones, en el ámbito educativo. Igualmente el proceso de autorreflexión de los procesos de enseñanza o bien del aprendizaje de los alumnos (según el abordaje a tratar).

El estudio de caso se puede utilizar en diferentes cursos pues permite atender a intereses, motivaciones y necesidades de formación académica, al tiempo que consolida habilidades y competencias para el trabajo en equipo. El sistematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que los formadores de docentes emprenden, con el fin de analizar y modificar su práctica docente continuamente a partir de la reflexión con una metodología específica. Por otro lado, al fortalecer las competencias disciplinares de los normalistas, las adecuaciones al plan de estudios 1999 son necesarias.

## REFERENCIAS

Arias, Clara Inés, Restrepo, María Isabel. La investigación-acción en educación: un camino hacia el desarrollo profesional y la autonomía. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, (14.22),2009).ISSN:0123-3432. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2550/255020476004>. 109-122. Consultada 26 de Enero de 2021.

Caramón Arana, María Cristina; Martínez Martínez, José Antonio. “Capítulo II. La investigación de la enseñanza a partir del estudio de casos y el trabajo de casos”. En: *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*, coordinado por: Marco Eduardo Murueta, (México: Amapsi, 2004). 39-69.

Cerda Gutierrez, H. La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación. (Medellín: Cooperación Editorial Magisterio. 2007).

Díaz Barriga, Frida. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2003,1-13), <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. (México: McGrawHill, 2006).

Díaz Barriga Arceo, Frida. Hernández Rojas, Gerardo. “Capítulo 6 Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y enseñanza”. En: *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (México: McGrawHill, 2010). 174-222.

Imbernón, F. (Coord). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. México: Graó, 2002.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f). El estudio de casos como técnica didáctica. <http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/El%20estudio%20de%20casos%20como%20técnica%20didáctica.pdf> Consulta 2 de enero 2021.

Latorre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

Martínez, María Cecilia. Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (18, 2014) 58-86. ISSN: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2831/283129394004>. Consultada 26 de Enero de 2021.

Parra Meroño, M. y Peña Acuña, B. “El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas”. *ANALES*. (Universidad Metropolitana. Vol. 12 (2) 2012). 15 – 37. <http://repositorio.ucam.edu/handle/10952/3030>

Quintero, J., Munévar, R., Yepes, Juan. “Investigación-acción y currículo; un recorrido por el mundo” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia, vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2007), 123-142.

Rodríguez, “La investigación-acción como instrumento de evaluación de la propia práctica docente ” *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (vol. 7, núm. 12, 2007).

Ruiz, G. “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo”. *Foro de Educación*, (2013, vol.11, num. 15), 103-124.doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.0055>

Santos, M.T., Sánchez, S.S. "Reflexionar para mejorar la práctica: una experiencia de investigación-acción educativa". Educación y Educadores. (Núm. 6, 2003) 107-125.

SEP. Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación secundaria. Documentos básicos. México. (SEP. 1999).

Stake, Robert E. Investigación con estudio de casos. (Madrid: Morata, 1998).

Tardif, M. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. (Madrid: Narcea, 2004).

Villalta, Marco y Ortega, Marisol. "Investigación-acción cooperativa: aprendiendo de una experiencia fallida" Persona, (vol. 22, núm. 1. 2019)

Zabala Vidiella, Antoni. La práctica educativa. Cómo enseñar. (España, 2000)

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ações inclusivas 232

Adaptar 8, 35, 163, 164, 198, 219, 237, 238

Aluno 24, 25, 26, 27, 30, 36, 37, 40, 42, 43, 106, 109, 111, 129, 130, 138, 141, 142, 143, 145, 146, 163, 167, 168, 172, 181, 184, 185, 186, 187, 197, 222, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 242, 244, 247, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 263, 264, 265, 272, 277

Ambientes virtuais 7, 8, 122, 166, 190

Aprendizado 11, 12, 13, 17, 19, 25, 28, 30, 37, 64, 68, 69, 70, 73, 137, 138, 140, 142, 143, 167, 170, 171, 185, 230, 235, 238, 243, 257, 264, 267, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277

Aprendizagem 2, 3, 4, 9, 12, 23, 30, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 61, 63, 65, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 101, 102, 111, 112, 119, 120, 124, 125, 130, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 160, 162, 163, 164, 166, 168, 169, 172, 177, 178, 180, 181, 182, 185, 187, 188, 189, 191, 196, 197, 198, 199, 200, 205, 206, 207, 209, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 254, 256, 257, 258, 259, 263, 265, 266, 269, 270, 271, 275, 276, 277, 278

Aprendizaje 46, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 210, 211, 212, 215, 228, 230

Aula invertida 229, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270

Aulas remotas 98, 180, 181, 182, 187, 262

### B

Baixa visão 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21

BNCC 6, 7, 61, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 74, 163, 185, 218, 219, 227, 228, 229, 230

### C

Campo jurídico profissional 116, 117, 119, 125, 126

Cibercultura 61, 63, 67, 68, 76

Clássicos 15, 124, 147, 148, 151, 161, 162

Competência digital docente 218, 219

Competências digitais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 186, 187, 189, 222, 226

Cotidiano escolar 10, 62, 63, 65, 250, 259

Cultura 21, 27, 29, 38, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 113, 114, 162, 169, 171, 173, 179, 181, 182, 185, 198, 222, 224, 225, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 281

Cultura digital 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 185, 228, 229

Cursinhos preparatórios 116, 124

## **D**

Deficiência intelectual 250, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 259

Deriva de sentido 90

Desenvolvimento 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 23, 26, 36, 39, 42, 62, 66, 67, 69, 70, 72, 99, 102, 104, 106, 107, 112, 114, 119, 120, 125, 126, 145, 148, 149, 153, 160, 161, 162, 163, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 179, 181, 184, 185, 188, 191, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 271, 277, 280, 281

Desigualdades sociais 1, 3, 8

Digital 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 29, 35, 36, 40, 41, 44, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 88, 130, 144, 180, 185, 187, 195, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 279

Discalculia 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249

Discurso 1, 3, 4, 6, 7, 8, 45, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 123, 227

Dualismo no ensino 1

## **E**

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 108, 110, 112, 118, 120, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 134, 135, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 188, 189, 191, 196, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 248, 249, 250, 252, 254, 255, 259, 260, 261, 270, 279, 280, 281

Educação ambiental 196, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 208, 209

Educação básica 4, 6, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 32, 40, 93, 138, 162, 199, 230, 240, 241, 260, 280, 281

Educação especial 10, 11, 147, 249, 254, 260

Educação inclusiva 249, 250

Education 1, 2, 10, 22, 23, 35, 36, 46, 77, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 101, 105, 128, 140, 163, 180, 196, 197, 210, 222, 230, 232, 240, 251, 262, 277, 278

EJA 131, 140, 142, 143, 144, 145, 146

Ensino 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 36, 37, 38, 39, 42, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 98, 104, 105, 106, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133,

137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 163, 164, 165, 168, 169, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 204, 205, 207, 208, 209, 219, 220, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 248, 249, 250, 251, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 276, 277, 279, 281

Ensino de literatura 22, 23, 24, 25, 28, 30, 32

Ensino manualesco 116

Ensino remoto 98, 164, 181, 186, 187, 188, 190

Ensino superior 7, 22, 24, 25, 30, 117, 132, 262, 270, 281

Estadística descriptiva 210, 215, 216

Estudio de casos 46, 48, 51, 52, 57, 59, 60

## **F**

Faculdades de direito 116, 117, 125

Família 17, 18, 19, 26, 69, 75, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 148, 150, 152, 162, 171, 177

Fantasia 147, 149, 152, 160, 161

Formação docente 224, 232, 234

Formação inicial 43, 218, 219, 221, 230, 231

Formação leitora 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114

Formación de profesores 46

## **G**

GeoGebra 190, 191, 192, 193, 194

## **I**

Incentivo 104, 105, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 144

Informação 1, 2, 3, 4, 8, 9, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 64, 69, 73, 91, 115, 128, 129, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 181, 189, 218, 219, 221, 224, 227, 229, 233, 263, 265, 279, 280

Internet 2, 3, 5, 6, 9, 18, 35, 37, 39, 41, 42, 62, 63, 65, 67, 68, 73, 74, 89, 130, 133, 138, 140, 143, 144, 145, 146, 180, 181, 182, 185, 186, 188, 199, 201, 202, 214

Intervenção pedagógica 240, 241, 243, 246, 247, 248

Intervención educativa 46

## **J**

Jogos didáticos 196, 198, 200, 204

Jogos educativos 206, 208, 209, 250

## **L**

Latex 190

Leitura 3, 14, 15, 63, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 162, 164, 165, 177, 184, 186, 187, 205, 219, 223, 227, 228, 242, 243, 249, 257, 259, 267

Libras 232, 233, 237, 238

Literatura 9, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 103, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 162, 175, 231, 246

Lúdico 149, 165, 177, 200, 206, 207, 240, 241, 245, 246, 247, 248, 249, 256, 257

## **M**

Metodologia 3, 11, 13, 61, 90, 94, 101, 102, 104, 115, 119, 120, 123, 125, 128, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 142, 150, 162, 167, 172, 179, 182, 188, 192, 200, 221, 229, 233, 236, 237, 238, 262, 263, 264, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279

Metodologias ativas 182, 228, 229, 230, 231, 262, 263, 264, 269, 270, 272

Metodologia TBL 271, 272, 273, 276, 277

Mídia 36, 61, 62, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 91, 182, 185, 186, 187, 188

Monitoria 190, 191, 192, 193, 194, 271

## **N**

Nutrição 271, 272, 273, 276, 277

## **P**

Pandemia 18, 61, 62, 63, 73, 90, 91, 93, 95, 97, 98, 99, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 181, 182, 194, 262, 265, 266, 270, 279

Prática pedagógica 36, 37, 41, 42, 43, 62, 68, 121, 144, 196, 198, 233, 236, 238, 260

Professores 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 16, 20, 25, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 75, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 105, 110, 111, 112, 113, 118, 122, 123, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 161, 164, 165, 166, 175, 188, 191, 195, 196, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 245, 248, 250, 254, 256, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 270, 272, 281

PROINFO 35, 36, 38, 39, 40, 41, 44

## **R**

Recursos tecnológicos 39, 42, 74, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 143, 191

Redes sociais 210, 211, 213, 214, 215, 216

## S

Silenciamento 90, 91, 95, 97, 100

Sociedade 2, 4, 8, 10, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 65, 66, 67, 69, 70, 75, 76, 91, 92, 93, 94, 95, 101, 105, 107, 108, 109, 111, 114, 117, 118, 130, 167, 196, 207, 208, 218, 219, 221, 227, 228, 229, 231, 233, 237, 251, 252, 255, 259, 263, 279

Student training 77

## T

Tecnologia 2, 3, 5, 7, 22, 23, 26, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 61, 63, 64, 66, 67, 74, 76, 98, 107, 128, 129, 130, 131, 138, 141, 144, 145, 146, 165, 177, 180, 181, 218, 221, 222, 223, 224, 228, 231, 239, 262, 263, 264, 265, 266, 279, 280

Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) 128

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) 1, 2, 3, 4, 8

Tipos pedagógicos 116, 117, 119, 120, 122, 125

Transdisciplinaridade 22, 24, 28, 29, 30, 33, 126, 228

## V

Videoaulas 133, 166, 180, 182, 183, 185, 186, 187, 188

Virtual reality 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas



-  [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
-  [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas



-  [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
-  [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)