

Kátia Farias Antero
(Organizadora)

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente 2



Atena
Editora
Ano 2022

Kátia Farias Antero
(Organizadora)

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente 2



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^o Dr^a 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^o Dr^a 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^o Dr^a 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^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a 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^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a 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^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a 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^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a 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



Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Katia Farias Antero

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2 / Organizadora Katia Farias Antero. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0512-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.122220209>

1. Formação de professores. 2. Aprendizagem. I. Antero, Katia Farias (Organizadora). II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

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

A coleção “Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2” trata-se de uma obra que apresenta como objetivo vislumbrar acerca das ações pedagógicas docente necessárias a sua atuação tendo com princípio o esmero a ser pontuado na formação acadêmica inicial.

A ideia destaca a discussão científica parafraseando com contribuições de estudos teóricos que sustentam as finalidades dos capítulos. Nesse aspecto, o volume traz a tona reflexões ao leitor enveredando pela relevância frente as práticas pedagógicas de modo que perceba-se a importância de se remodelar somado a demanda constituinte de cada contexto social, político e humano que circulam consoante a atualidade. Assim, a obra categoriza a docência e suas ações metodológicas desde a esfera do ensino fundamental à nível de ensino superior.

São discutidas abordagens relacionadas a atuação profissional, identidade docente, o processo de ensino e aprendizagem, a (re) construção humana, experiências de estágio são alguns dos temas interpelados sendo estes destacados pelo crivo das análises do fazer docente.

Considerando que a forma como o processo de ensino e aprendizagem ocorre no trânsito da educação, as produções que contemplam essa coleção se fomenta considerando que a práxis exercidas na sala de aula precisa considerar os sujeitos professor e aluno como atores principais desse processo e para tanto, conta-se com artigos produzidos por graduandos, graduados, especialistas, mestres e doutores na área educacional.

Em síntese, a coleção "Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2" se mostra significativa para agregar conhecimentos ao leitor que desperta interesse sobre aspectos que norteiam a formação e prática com enfoque claro e objetivo. Considerando tal afirmação e informações supracitadas, a Atena Editora reconhece o quão valioso de faz em (re) conhecer acerca das produções aqui tramitadas.

Katia Farias Antero

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
(RE) PENSANDO A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA ATUALIDADE: PRESSUPOSTOS INDISPENSÁVEIS	
Pedro Júnior dos Santos Silva Synthia Karina Bezerra da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202091	
CAPÍTULO 2	16
A DOCÊNCIA SUPERIOR EM SEUS DESAFIOS E CONQUISTAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202092	
CAPÍTULO 3	33
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – CONTRIBUTOS E REFLEXÕES	
Evangelina Bonifácio Nharongue David Araújo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202093	
CAPÍTULO 4	46
A IDENTIDADE DOCENTE NA AFETIVIDADE DO PROFESSOR	
Tamires Theodoro Leonel Ferreira Ana Flavia Hansel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202094	
CAPÍTULO 5	58
A PRODUÇÃO GRÁFICA DA ESCRITA: APONTAMENTOS TEÓRICOS	
Sandra Helena Tinós	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202095	
CAPÍTULO 6	67
A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) COMO CONEXÃO ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE PATROCÍNIO/MG	
Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua José Domingos de Oliveira Marilene Aparecida Fernandes Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202096	
CAPÍTULO 7	83
APLICAÇÃO DA FERRAMENTA 5W2H NO PLANEJAMENTO DE AÇÕES DE ESTAGIÁRIOS EM ODONTOLOGIA	
Paulo Leonardo Ponte Marques	

Marcela Bezerra de Menezes Ponte
Lucas Emmanuel Rodrigues Lima
Karyne Barreto Gonçalves Marques
Lucianna Leite Pequeno
Antonio Rodrigues Ferreira Junior
Luiza Jane Eyre de Souza Vieira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202097>

CAPÍTULO 8..... 94

COMPOSIÇÃO DE ESCALA DE RASTREIO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 2 ANOS A 2 ANOS E 11 MESES PARA EDUCADORES DE INFANTES

Aliaska Aguiar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202098>

CAPÍTULO 9..... 105

DELINEANDO O PERFIL DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO OFERTADA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS MELHORES UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202099>

CAPÍTULO 10..... 137

EXPERIÊNCIAS DO PIBID COM AGRICULTURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Jadiel Aguiar e Silva

Vânia Galindo Massabni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020910>

CAPÍTULO 11..... 151

FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA UFBA

Magno da Conceição Peneluc

Edilson Fortuna de Moradillo

Rafael Moreira Siqueira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020911>

CAPÍTULO 12..... 166

MODELOS ATÔMICOS NO ENSINO REGULAR: UMA AULA VOLTADA PARA ALUNOS SURDOS

Maciel Rocha Martírios

Antônio Marcelo Silva Lopes

Márcia Maria Teixeira

Poliana de Sousa Carvalho

Francisco de Assis Pereira Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020912>

CAPÍTULO 13	175
O DOCENTE UNIVERSITÁRIO NUMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO HUMANA Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020913	
CAPÍTULO 14	188
PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Francisco Ronald Feitosa Moraes Francisco Rômulo Feitosa Moraes Lília Santos Gonçalves	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020914	
CAPÍTULO 15	201
PROFESSOR(A) REFLEXIVO(A): IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE Eula Batista Rezende Maria Luiza Batista Bretas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020915	
CAPÍTULO 16	214
RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE QUÍMICA ORGÁNICA, EN TRES ESTUDIANTES DE GRADO ONCE, DEL SECTOR RURAL, CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS O NO A UNA DISCAPACIDAD Martha Lucia Acosta González	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020916	
SOBRE A ORGANIZADORA	227
ÍNDICE REMISSIVO	228

RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE QUÍMICA ORGÁNICA, EN TRES ESTUDIANTES DE GRADO ONCE, DEL SECTOR RURAL, CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS O NO A UNA DISCAPACIDAD

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 05/08/2022

Martha Lucía Acosta González

Docente de Química y Biología Institución Educativa Departamental Misael Pastrana Borrero, Nimaima, Cundinamarca. Doctora en Educación. Universidad de Baja California. Estudiante de Doctorado en Gerencia y Calidad Educativa. Universidad de Baja

Categoría: Trabajo de investigación (concluido).

RESUMEN: El presente documento muestra los resultados de la investigación que tuvo como objetivo determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el aprovechamiento académico en el contexto de la enseñanza de la química orgánica, en adolescentes de secundaria, del sector rural, con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad y explicar de qué manera contribuye, esta identificación de los estilos de aprendizaje, en el proceso de inclusión escolar. Como referente conceptual se tuvieron en cuenta, los estudios realizados por Alonso, Gallego y Honey y como instrumento de diagnóstico del estilo de aprendizaje se utilizó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje – CHAEA. Como hallazgos del análisis de resultados se evidenció que no todos los estilos de aprendizaje se encuentran presentes en el grupo de

estudiantes evaluados; que existe una relación significativa entre el o los estilos de aprendizaje predominantes y el rendimiento académico en el área de la química orgánica; asimismo, este estudio focalizó su atención sobre el nivel de intervención del docente en relación con los estudiantes con NEE en el proceso de inclusión dentro del aula regular.

PALABRAS CLAVE: Estilos de aprendizaje, rendimiento académico, estudiantes de media con NEE o no a discapacidad, contexto rural, inclusión educativa.

RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN THE AREA OF ORGANIC CHEMISTRY, IN THREE ELEVENTH GRADE STUDENTS, FROM THE RURAL SECTOR, WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ASSOCIATED OR NOT WITH A DISABILITY

ABSTRACT: This document shows the results of the research that aimed to determine the relationship between learning styles and academic achievement in the context of teaching organic chemistry, in secondary school adolescents, from the rural sector, with associated special educational needs. or not to a disability and explain how this identification of learning styles contributes to the process of school inclusion. As a conceptual reference, the studies carried out by Alonso, Gallego and Honey were taken into account, and the Honey-Alonso Questionnaire of Learning Styles - CHAEA was used as an instrument for diagnosing the learning style. As findings of the analysis of results, it was

evidenced that not all learning styles are present in the group of students evaluated; that there is a significant relationship between the predominant learning style(s) and academic performance in the area of organic chemistry; Likewise, this study focused its attention on the level of intervention of the teacher in relation to students with SEN in the process of inclusion within the regular classroom.

KEYWORDS: Learning styles, academic performance, average students with SEN or not with disabilities, rural context, educational inclusion.

RESUMO: Este documento mostra os resultados da pesquisa que teve como objetivo determinar a relação entre estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico no contexto do ensino de química orgânica, em adolescentes do ensino médio, do setor rural, com necessidades educacionais especiais associadas ou não a uma deficiência e explicar como essa identificação de estilos de aprendizagem contribui para o processo de inclusão escolar. Como referência conceitual, foram considerados os estudos de Alonso, Gallego e Honey, e o Questionário de Estilos de Aprendizagem Honey-Alonso - CHAEA foi utilizado como instrumento de diagnóstico do estilo de aprendizagem. Como achados da análise dos resultados, evidenciou-se que nem todos os estilos de aprendizagem estão presentes no grupo de alunos avaliados; que existe uma relação significativa entre o(s) estilo(s) de aprendizagem predominante(s) e o desempenho acadêmico na área de química orgânica; Da mesma forma, este estudo focou sua atenção no nível de intervenção do professor em relação aos alunos com NEE em processo de inclusão na sala de aula regular.

PALAVRAS-CHAVE: Estilos de aprendizagem, desempenho acadêmico, alunos médios com NEE ou não com deficiência, contexto rural, inclusão educacional.

1 | PRESENTACIÓN

En el escenario escolar existe la necesidad de descubrir la pluralidad de los estudiantes y a partir de ello, elaborar diseños pedagógicos adecuados a los contextos educativos actuales.

El concepto de estilo de aprendizaje surge desde la psicología y se refiere a la manera personal en que cada individuo aprende e interacciona con el conocimiento. Este estilo, es algo que generalmente no es fácil de cambiar, es estático, pero también es susceptible de potenciar en un momento dado.

Es por ello, que la atención de los estudiantes en sus particularidades demanda que el docente reconozca cuáles son estos estilos; las condiciones educativas bajo las que un estudiante está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita para hacerlo mejor. Cada estudiante es responsable de su proceso de aprendizaje y el docente debe potenciar el estilo de instrucción, regularlo y mejorarlo.

Para Alonso, Gallego y Honey, los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Pues bien, en la presente investigación, se identificó el estilo de aprendizaje de la

población en estudio aplicando el cuestionario Honey- Alonso de estilos de aprendizaje, CHAEA, en el grado undécimo de la Institución Educativa Departamental El Trigo, de Guayabal de Siquima, donde se seleccionaron estudiantes de inclusión que poseen necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

Por otro lado, respecto al tema de inclusión, en los últimos años, diferentes países han firmado políticas y publicado leyes, correspondientes a los derechos de cada niño y niña, garantizando su acceso a la educación. Sin embargo, muchos niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE), no son educados en escuelas regulares o son incluidos, pero sin el apoyo necesario de un docente de soporte, lo cual tiene un efecto negativo en la calidad de la educación.

Y es justo aquí, donde el docente debe mejorar sus estrategias para superar las barreras y poder lograr una real inclusión de estos niños y niñas con necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad.

Para ello se hizo necesario acudir a la observación de algunos casos de inclusión en la Institución Educativa Departamental El Trigo, y surgió la investigación, en la que se realizó la caracterización del estilo o estilos de aprendizaje de estos estudiantes en particular, para posteriormente ajustar, por parte del docente, las estrategias de enseñanza, y evaluar el aprendizaje por parte del estudiante y comparar los resultados con periodos académicos anteriores.

Así pues, reflexionando en lo citado anteriormente, el objetivo de esta investigación es determinar la influencia que tiene el reconocer los estilos de aprendizaje, de acuerdo con la teoría de Alonso, Gallego y Honey (1995), sobre el nivel de rendimiento académico, en 3 estudiantes de secundaria, con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, de la Institución Educativa Departamental Rural El Trigo en el campo disciplinar de la química orgánica.

2 | MARCO TEÓRICO

2.1 Estilos de aprendizaje

Una de las causas del fracaso escolar se podría atribuir a que el alumnado no recibe una educación diferenciada de acuerdo con sus necesidades y requerimientos educativos. Los sistemas educativos tienden a ser homogéneos y no siempre atienden a las características propias de los estudiantes (Choque, 2009); por ejemplo, no se considera su estilo de aprendizaje, entre otros.

Las primeras investigaciones acerca de los estilos de aprendizaje aparecieron alrededor de 1950, debido a la aspiración de que los alumnos aprendan a aprender como requisito de una educación permanente. Tal es el caso de, Cazau, (2004) quien asevera que la principal característica de los estilos de aprendizaje es que no son estáticos, sino

que están influenciados por factores propios del entorno.

En este sentido, la definición de estilos de aprendizaje que integra gran parte de los elementos descritos con anterioridad, la presenta García (2006), que afirma lo siguiente:

“Son los rasgos cognitivos, afectivos, psicológicos, de preferencias por el uso de los sentidos, ambiente, cultura, psicología, comodidad, desarrollo y personalidad que sirven como indicadores relativamente estables de cómo las personas perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje y a sus propios métodos y estrategias en su forma de aprender”. (p.15).

Ahora bien, conceptos más recientes, en los que está basada esta investigación, relacionan los estilos de aprendizaje con afectividad, características fisiológicas y cognitivas propias del individuo, que particularizan y le dan identidad a su manera de adquirir y procesar la información en diversos ambientes de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1994)

Y así como existen diversas definiciones, obviamente también se encuentran muchos modelos para determinar los estilos de aprendizaje; pero, de todos estos instrumentos se destaca por su aplicabilidad, comodidad y buenos resultados el Cuestionario de Honey–Alonso de Estilos de Aprendizaje, que es el seleccionado para el presente estudio. Por su parte, Honey y Mumford, en 1988, presentaron cuatro estilos que responden a las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático.

Ahora bien, el modelo de Honey y Mumford (1995) junto con la herramienta diagnóstica CHAEA (instrumento Learning Style Questionnaire de Honey y Mumford, traducido al español y contextualizado al ambiente académico con el nombre de Cuestionario Honey–Alonso de Estilos de Aprendizaje) nos brinda especificidad en las categorías, facilidad de interpretación de resultados y amplio bagaje, ya que ha sido utilizado en estudiantes de secundaria, además, se le ha añadido una serie de cuestiones socio-académicas, que posibilitan un total de dieciocho especificaciones para analizar las relaciones de estas variables y las respuestas a las cuestiones.

2.2 Inclusión: aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales (NEE) no asociadas a discapacidad

Debido a que, históricamente, las personas con necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad, han estado en condición de vulnerabilidad, aisladas para la participación y limitadas para el acceso a algunos escenarios (Inzúa. 2002), el movimiento por la educación inclusiva surge a comienzo de los años noventa, en el Foro Internacional de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), celebrado en Jomtien (Tailandia), en el que se aprobó la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos. satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” que establece la universalización del acceso a la educación para todos los niños, jóvenes y los adultos, promoviendo la equidad, lo cual da comienzo al movimiento inclusivo a nivel

mundial.

Entonces, empezaremos por citar la definición de acuerdo con la UNESCO (2007), que afirma que la inclusión es un proceso indispensable para identificar y responder a la diversidad de necesidades que presentan todos los estudiantes. Asimismo, UNESCO (2007) plantea que se requieren cambios y modificaciones en contenidos pedagógicos, de estrategias y estructuras que incluyen a todos los miembros de la comunidad educativa ya que sólo de esta forma los niños tendrán la posibilidad de incrementar su potencial, desarrollar sus talentos y ser productivos con su sociedad (Chipana, 2016).

De otro lado, el término “educación inclusiva” se ha asociado a necesidades educativas especiales o educandos diferentes, y esa diferencia radica en sus capacidades, sea del tipo discapacidad o capacidades especiales; se trata de crear una escuela que permite tener en cuenta todas las necesidades, intereses, motivaciones potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje, tanto del estudiante como las del entorno (López Azuaga, 2018). Por lo tanto, son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permiten acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición.

En este contexto, la educación inclusiva surge como un fenómeno que previene y minimiza los procesos de exclusión social que se observan sobre algunos grupos minoritarios y vulnerables. En otras palabras, los desafíos que proyectan los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, representan una ocasión permanente en la escuela para el aprendizaje y el desarrollo profesional.

2.3 Escuelas rurales

Al respecto, es importante resaltar que la relación educación, pobreza y ruralidad es compleja; situación que demanda una mirada que atienda las necesidades de los niños y jóvenes desde su propio entorno. Por lo que frente a este panorama es trascendental preguntarse cuáles son las alternativas en el campo de la educación, cómo cortar la herencia de este fenómeno de padres a hijos, para asegurar una mejor calidad de vida y un bienestar futuro; por medio de la escuela.

Lamentablemente, pese al reconocido valor de la resiliencia en la educación, existe escasa investigación respecto de lo que sucede en el ámbito rural. Debido a esto, investigar en este campo no solo puede contribuir a mejorar los bajos resultados académicos en el contexto sino además a promover el desarrollo de competencias que hagan frente a situaciones de vulnerabilidad.

Por otra parte, Fernández & Peña (2012) afirman que

Los docentes, en su trabajo con las poblaciones campesinas, deben desarrollar la capacidad de descifrar los modos de producción cultural para determinar y comprender las oportunidades y limitaciones que conduzcan al “pensamiento crítico, al discurso analítico y las nuevas formas de apropiación

3 | METODOLOGÍA

3.1 Diseño de la investigación

La investigación se fundamentó en un diseño estudio de caso con enfoque cualitativo, debido a que este tipo de investigación es el resultado de una actividad que ubica al observador en el mundo, parte de un conjunto de prácticas interpretativas que muestran la realidad de los sujetos y objetos en su contexto; además permite comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Krause, 1995).

Así mismo, es investigación cualitativa ya que se tuvieron en cuenta las interacciones entre los individuos, grupos y colectividades y en lo que concierne a cualidades de lo estudiado, es decir, a la descripción de características, de relaciones entre características o del desarrollo de características del objeto de estudio.

Ahora bien, la presente investigación se inició con la observación de los hechos en sí y durante el proceso se desarrolló una hipótesis que representara lo observado, por lo que las actividades sirvieron para descubrir lo que constituyó finalmente la pregunta de investigación, que, con base en la recolección y análisis de datos se afinó así: “¿Cómo influye el reconocimiento de los estilos de aprendizaje, según la teoría de Alonso, Gallego y Honey, sobre el aprovechamiento académico, cuando se enseña nomenclatura de hidrocarburos; en tres estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, de grado once, de la I.E.D. rural El Trigo, de Guayabal de Siquima?, que a su vez, reveló nuevos interrogantes en el proceso de interpretación.

Por otra parte, para definir la muestra inicial hubo observación de los estudiantes en su ambiente natural para luego delimitar la muestra únicamente a los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Fue necesario sumergirse dentro del campo para lograr una verdadera sensibilización con el ambiente o el entorno en el cual se llevó a cabo el estudio, y compenetrarse con la situación de la investigación, además de verificar su factibilidad.

De ahí que, para lograr ese objetivo principal y dentro de este marco, la presente investigación utilizó el cuestionario de Alonso, Gallego y Honey (1997). CHAEA como potencial herramienta para identificar las características de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación básica y media con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.

CHAEA, ha sido diseñado para identificar el estilo de aprendizaje preferido, no es un test de inteligencia, ni de personalidad, no hay respuestas correctas o erróneas y será útil en la medida que el alumno sea sincero en sus respuestas.

Esta herramienta, consta de 80 afirmaciones dividido en cuatro secciones de 20 ítems correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático). Es una prueba autoadministrable con puntuación dicotómica, de acuerdo (signo +) o en desacuerdo (signo -). La puntuación absoluta que el estudiante obtenga en cada sección indica el grado de preferencia. Como criterio del rendimiento académico se consideraron dos evaluaciones, una de ellas fue:

1. El promedio final del primer semestre del año escolar 2018. Tomando como criterio de evaluación la siguiente escala valorativa. Deficiente 10 – 59, Aceptable 60 – 79, Sobresaliente 80 – 89, Alto 90- 100
2. Aplicación de pruebas tipo ICFES.

Las mediciones se hicieron antes y después de las clases estratégicas basadas en los resultados del cuestionario CHAEA. La captura de los valores correspondientes a la prueba CHAEA y el promedio final del primer semestre, se realizó en una hoja de cálculo del programa de Microsoft Excel 2010.

Por otra parte, es estudio de caso: Descriptivo-Retrospectivo-Correlacional, de alcance exploratorio.

Es DESCRIPTIVO en la medida que se tuvo en cuenta la influencia que tiene el reconocer los estilos de aprendizaje, de acuerdo con la teoría de Alonso, Gallego y Honey (1994), sobre el nivel de rendimiento académico, en el campo disciplinar de la química orgánica, específicamente en la enseñanza del tema “nomenclatura de hidrocarburos”, en tres (3) estudiantes de grado once, con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, de la Institución Educativa Departamental Rural El Trigo.

RETROSPECTIVO porque se trabajó con hechos que se dieron en la realidad; y determinó las relaciones entre las variables sin tratar de explicar las relaciones de causa, se definió el efecto y se intentó identificar el factor que lo ocasionó.

Además, esta investigación se dedicó al análisis de una presunta relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, en el área de química orgánica, de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, en un contexto rural, por lo que comparó los resultados académicos en individuos escogidos que cumplieron con los requisitos establecidos, antes y después de la intervención, y buscó las causas a partir de un efecto que ya se presentó.

Es CORRELACIONAL ya que, es un tipo de estudio que tiene como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables (en un contexto particular), y el objetivo fue determinar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación media, con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad; y el rendimiento académico, en el área de química orgánica en un contexto rural.

Y finalmente, es EXPLORATORIO debido a la idea de examinar un problema de

investigación poco estudiado, ya que prepara el terreno para profundizarlo y que en un futuro sirva para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos.

4 | ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

Para esta investigación se utilizó el siguiente procedimiento, de acuerdo con el modelo de Kolb, desarrollado por Honey-Mumford y Honey-Alonso, en el que se describen 4 estilos de aprendizaje; es importante aclarar que en algunos individuos predominan 1 o más estilos, simultáneamente.

1. En primera instancia, se buscó identificar las características psicométricas del instrumento CHAEA en los estudiantes de la media vocacional de la institución Educativa Departamental El Trigo, de Guayabal de Siquima, para conocer el comportamiento del instrumento y sus resultados.
2. Después de esto, se aplicó el instrumento CHAEA, previa explicación sencilla de cómo llenar el cuadro de respuestas. Para determinar el estilo de aprendizaje del estudiante, en una tabla se sitúa cada estilo y los respectivos ítems para cada estilo y se colocan los signos menos (-) y más (+) de acuerdo a lo que haya respondido el estudiante (Ver tabla 3), El test aplicado a estudiantes (CHAEA), observación directa, con lo que se busca identificar los estilos de aprendizaje que predominan en cada alumno, de manera que puedan individualizarse
3. Se sumó el número de círculos que hay en cada columna. Se colocaron estos totales en la gráfica. Así se comprobó cuál es su estilo o estilos de aprendizaje preferentes. Luego se sumaron los signos más (+) por cada columna y los totales de cada estilo se colocaron en una gráfica. Dichos instrumentos evaluativos reflejaron puntuaciones referidas a los estilos Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático de aprendizaje (CHAEA)
4. Se unieron los cuatro puntos para formar una figura. Así se comprobará el/los estilos de aprendizajes predominantes. En las gráficas, el perfil describe en un sistema de 4 ejes, en el que a cada uno le corresponde un estilo, de manera que, la representación gráfica resultante es un rombo el cual se alarga o achata en alguno de sus lados dependiendo de la preferencia que demuestre el evaluado por alguno o varios de los estilos según el puntaje obtenido.
5. Para el análisis de los resultados se utilizó el baremo general abreviado de la preferencia en estilos de aprendizaje propuesto por Alonso, Gallego y Honey (1997).
6. Una vez caracterizados los estudiantes se dió paso a la elaboración de una guía de actividades de acuerdo con cada estilo de aprendizaje para que sirva de apoyo al docente. Teniendo en cuenta estos estilos de aprendizaje de cada estudiante, fue necesario elegir mínimo 2 estrategias para que generaran los aprendizajes significativos que se buscan en esta investigación.

En cuanto al rendimiento académico se tuvo en cuenta las convenciones del Ministerio de Educación Colombiano, la valoración numérica va desde 10 hasta 100, en el

que se aprueba con un mínimo de 60

LETRA REPRESENTATIVA	INTERPRETACIÓN	VALORACIÓN NUMÉRICA
S	Desempeño Superior	86 - 100
A	Desempeño Alto	71 - 85
B	Desempeño Básico	60 - 70
BJ	Desempeño Bajo	10 - 59

Tabla 1. Elaboración propia

En la tabla anterior se representan con letras cada desempeño de los estudiantes de acuerdo con la valoración numérica que obtengan a la hora de evaluar sus conocimientos en cuanto a un tema en particular

5 | RESULTADOS

Los resultados en diversas pruebas tipo ICSES durante el año 2018 se muestran claramente en la siguiente tabla, donde se aprecia que el nivel académico de la población en estudio, oscila entre los rangos básico (B) y bajo (BJ).

ESTUDIANTE	1	2	3
GÉNERO	Masculino	Femenino	Masculino
EDAD	21	20	17
GRADO	Undécimo	Undécimo	Undécimo
RENDIMIENTO ESCOLAR PREVIO AL ESTUDIO (2018)	Básico y Bajo	Bajo	Básico y Bajo

Tabla 2. Elaboración propia

Luego de aplicar la prueba CHAEA que se divide en cuatro fases: la experiencia, el regreso sobre la experiencia, la formulación de conclusiones y la planificación (Piedra et ál., 2011), que corresponden a los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático, se observaron los siguientes resultados con los que se determinó que los 2 estilos de aprendizaje predominantes en cada estudiante se pueden resumir así:

ESTUDIANTE	1	2	3
ESTILO DE APRENDIZAJE	Teórico Pragmático	Pragmático Activo	Activo Teórico

Tabla 3. Elaboración propia

Posteriormente se elaboraron guías de trabajo del tema a desarrollar, basadas en 5 estrategias de aprendizaje útiles en el campo de la educación, a saber:

1. Estrategias de ensayo
2. Estrategias de elaboración
3. Estrategias de comprensión
4. Estrategias de apoyo o afectivas
5. Estrategias de organización

Las tres primeras ayudan a los estudiantes a crear y organizar las materias para que les resulte más sencillo su proceso de aprendizaje, la cuarta sirve para controlar la actividad cognitiva del alumno para conducir su aprendizaje, y la última es el apoyo de las técnicas para que se produzcan de la mejor manera. De acuerdo a la evolución positiva de los estudiantes, se afianzaron más unas que otras.

Así que, al caracterizar los estilos de aprendizaje según Honey y Mumford en los tres (3) estudiantes de grado once, con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, de la I.E.D. Rural El Trigo, mediante la herramienta CHAEA, y aplicar las estrategias sugeridas por los autores, se realizaron varias evaluaciones tipo ICES durante el proceso, para elaborar un promedio y el respectivo comparativo del antes y el después y se obtuvieron los siguientes datos:

Letra Representativa	Interpretación	Valoración Numérica	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
S	Desempeño Superior	86 - 100			
A	Desempeño Alto	71 - 85	80		78
B	Desempeño Básico	60 - 70	70		
BJ	Desempeño Bajo	10 - 59		59	

Tabla 4. Elaboración propia

Se puede corroborar que los valores promedio de las evaluaciones aplicadas al estudiante 1, después del proceso, mejoraron y colocaron al estudiante en un nivel más elevado, de acuerdo con los parámetros establecidos.

El desempeño académico del estudiante 2 no se modificó substancialmente, aunque incrementó el valor de la evaluación, continuó dentro del mismo nivel. Es importante anotar que, el entusiasmo y la motivación con este estudiante fueron muy difíciles, asunto que influyó de manera significativa en los resultados.

El desempeño académico del estudiante 3 se modificó substancialmente,

incrementando el valor de la evaluación, avanzando de nivel de básico a alto. Es importante anotar que, el ánimo y la estimulación con este estudiante fue fundamental, asunto que influyó de manera significativa en los resultados

6 | CONCLUSIONES

En esta investigación hemos analizado la relación existente entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en el área de la química orgánica en estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidad, con el objetivo de conocer su influencia.

Dentro de este orden de ideas y en función de los objetivos propuestos, se muestra el comportamiento de la población objeto de la presente investigación, después de la caracterización y posterior aplicación de las estrategias de acuerdo a los estilos de aprendizaje. Tan es así que los datos obtenidos nos permiten hacer un análisis muy específico para la población evaluada, sobre las relaciones encontradas entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes que integraron la muestra.

Sin duda se comprobó que no todos los estilos de aprendizaje se encuentran presentes en la población objeto de este estudio.; de acuerdo con lo cual, no todos enfrentan de igual manera el proceso enseñanza y aprendizaje, particularidad que está en acuerdo con la mayoría de los estudios realizados anteriormente, Alonso et al., 1995; Alonso & Gallego, 2000; Correa, 2006 (Camarero, del Buey, de Asís, & Herrero 2000).

A su vez, se puede afirmar que los estilos que contaron con mayor predilección; entendido esto como una tendencia de moderada a alta, en el nivel de preferencia para cada estilo, fueron: el estilo activo, el estilo teórico y el estilo pragmático. En otras palabras, los estilos mencionados fueron los de más alta preferencia para la población evaluada.

La preferencia por estos estilos de aprendizaje sugiere al investigador proveer de condiciones, que, según Alonso, Gallego y Honey (1999) le permiten al alumno interactuar en variedad de situaciones en las que será fácil que se acomode y su disposición para aprender será óptima.

Ahora bien, para describir la relación existente entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico, en los tres (3) estudiantes de secundaria, con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, de la I.E.D. Rural El Trigo, en el campo disciplinar de la química orgánica, de acuerdo con la teoría de Alonso, Gallego y Honey (1994), analizamos los resultados obtenidos y se puede afirmar de manera contundente que el rendimiento académico está en función de los estilos de aprendizaje y que estos, a su vez, están íntimamente ligados con los aspectos afectivo, temperamental y motivacional de cada individuo.

Esta estrecha relación entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico se pudo observar al comparar los resultados obtenidos en el rendimiento académico de los años 2018 y 2019, asunto que se indica en cada estudiante por separado así

- Estudiante 1: se observó la evolución positiva del estudiante después del proceso, y se puede concluir que en este estudiante las expectativas se cumplieron y su desempeño académico mejoró notoriamente, además mostró un entusiasmo durante todo el proceso factor que resultó ser muy valioso a la hora de evaluarlo.
- Estudiante 2: aunque los resultados cambiaron y se notó un leve aumento en los valores, el estudiante 2 no alcanzó a modificar el rango en su desempeño, se mantuvo dentro del mismo nivel de desempeño bajo. Cabe destacar que durante el proceso los intereses del estudiante nunca estuvieron cien por ciento centrados en él, con lo que su atención fue muy dispersa.
- Estudiante 3: el desempeño académico del estudiante 3 se modificó substancialmente, incrementando el valor de la evaluación, avanzando de nivel de básico a alto. Es importante anotar que, el entusiasmo y la motivación con este estudiante fue fundamental asunto que influyó de manera significativa en los resultados.

Es evidente que en todo proceso formativo se requiere una evaluación, así que, esta propuesta pretendió formular una evaluación constante que evidenciara los errores inmediatos para efectuar los cambios y mejoras más pertinentes según el caso. De esta manera se aseguró el éxito del modelo de gestión.

También se puede deducir que fomentar la aplicación de estrategias adecuadas a cada estilo de aprendizaje, genera procesos de educación más significativos. Se confirma la hipótesis de la relación entre el rendimiento académico en estudiantes con NEE asociados o no discapacidad y los estilos de aprendizaje.

Además, se puede concluir que las implicaciones educativas con relación al tipo de aprendizaje y a las técnicas de estudio empleadas por dichos alumnos tienen una incidencia positiva en el rendimiento académico de los estudiantes. Así mismo, se pone de manifiesto que los estilos de aprendizaje mejoran el rendimiento académico de los estudiantes cuando se identifica el tipo de estilo que utilizan en clase, esto está demostrado en la investigación porque el estilo que menos utilizan los estudiantes que conforman la muestra es el reflexivo.

Los resultados han puesto de manifiesto que los estudiantes de manera coherente interactúan entre sí con mayor fluidez con la finalidad de lograr objetivos educativos comunes, en un contexto social. Además, la capacidad para entender y adquirir un conocimiento más significativo, disminuye el fracaso escolar y favorece su socialización, que es el verdadero objetivo que implica la inclusión en una colectividad.

Esta investigación representa un compromiso con cada una de las personas que apoyan el cambio e innovación a favor del desarrollo de una educación de calidad que adopte a la inclusión como prioridad, teniendo en cuenta que el establecer una relación cercana con el docente, primero podrá aclarar sus dudas y atender sus preocupaciones y segundo establecerá su red de amigos en el aula de clase.

Finalmente, y de acuerdo con Salazar, & Gracia, 2016 se puede decir que:

Un aula inclusiva está pensada para formar al niño como persona y colocarlo en el centro del proceso de aprendizaje, así mismo, entender las diferencias del niño y acomodar el contexto escolar a las condiciones especiales de él (p.24)

REFERENCIAS

Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). **Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora**. Bilbao: Ediciones Mensajero (6ª Edición).

Chipana, M. (2016). **Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima** (Doctoral dissertation, tesis). Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7359/CHIPANA_SALAZAR_MARIA_INTERVENCION.pdf.

Choque, R. (2009). **Ecosistema educativo y fracaso escolar**. Revista Iberoamericana de Educación, 49 (4), 1-9.

Fernández Lizarazo, J. C., & Peña Venegas, R. A. (2012). **Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en educación superior rural: caso Utopía**. Revista de la Universidad de La Salle, 2012(57), 137-160.

García, J. L. (2006). **Los estilos de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado** (Tesis doctoral). De la base de datos Dialnet. (Sin UMI)

Inzua, V., 2002, "una conciencia Histórica y la discapacidad". Revista Scielo

Krause, M. (1995). **La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos**. Revista Temas de educación, 7 (7), 19-40.

López Azuaga, R. (2018). **Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa**.

Piedra de la Cuadra, J., Ramírez, M. G., Ries, F., & Rodríguez, S. A. (2011). **Estilos de aprendizaje del alumnado de nuevo ingreso en ciencias de la actividad física y el deporte en la universidad de Sevilla**. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. España. Pág. 1-12.

SOBRE A ORGANIZADORA

KÁTIA FARIAS ANTERO - Doutora em Educação (UNISC), Mestre em Educação (FACLE) - Unigrendal, Mestrado em Master of Science in Education pela The Grendal College and University, Brasil, Mestre em Psicanálise da Educação e Saúde - UNIDERC- (2014), Mestre em Filosofia da Educação (Faculdade de São Bento) Especialista em Psicopedagogia – (Unipê); Especialista em Educação Infantil (Faculdade Intervale); Especialista em Docência do Ensino Superior(Faculdade Intervale); Especialista em Supervisão e Orientação Educacional(Unipê); Especialista em Psicanálise da Educação e Saúde (Fundação Padre Anchieta); graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa-UNAVIDA (2012), e graduação em Pedagogia - UNAVIDA (2005). Atuou como professora substituta na Universidade Estadual da Paraíba. Atividade de maior relevância foi desenvolvida na Escola de Aprendizes Marinheiros - Olinda/ PE, com aperfeiçoamento em um Módulo sobre Avaliação de Aprendizagem (2017). Docente do Centro Universitário Uninassau - Campina Grande - PB. Atua como Pesquisadora no grupo de pesquisa NUPEDI (Núcleo de Pesquisa e Extensão em Tecnologia, Educação, Cultura e Diversidade) (IFPB). Escritora do livro Docência e Psicanálise: tecendo sobre a transferência afetiva.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57

Alunos surdos 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

Aprendizagem 2, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 89, 90, 97, 102, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 155, 166, 168, 171, 172, 173, 174, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 207, 209, 210, 211, 215, 227

Atuação profissional 2, 24, 108, 116, 132, 203

Atualidade 2, 1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 13, 37, 163, 181

C

Competências 20, 23, 26, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 52, 68, 70, 81, 96, 146, 184, 192, 205

Contexto 2, 4, 6, 9, 11, 18, 21, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 50, 53, 60, 69, 70, 71, 72, 76, 80, 84, 86, 98, 102, 106, 148, 163, 168, 169, 171, 172, 180, 184, 188, 189, 195, 199, 202, 203, 209, 210, 211, 214, 215, 218, 219, 220, 225, 226

Criança 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 94, 95, 96, 97, 102

Cursos 16, 22, 37, 80, 105, 106, 108, 109, 110, 113, 124, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 138, 143, 146, 151, 153, 154, 155, 159, 163, 179, 182, 189, 192, 193, 197, 207, 212

D

Docência 2, 1, 2, 3, 6, 7, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 45, 75, 105, 138, 139, 141, 144, 145, 147, 148, 180, 181, 187, 200, 210, 227

E

Educação 2, 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 55, 56, 57, 66, 67, 68, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 89, 92, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 205, 209, 210, 211, 212, 213, 227

Educação inclusiva 166, 167, 168, 170, 173

Educador 4, 5, 20, 25, 47, 54, 57, 97, 98, 100, 101, 148, 181, 182, 183, 185, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 209

Ensino 2, 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 53, 54, 56, 57, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 86, 97, 105, 106, 108, 109, 116, 119, 123, 126, 130, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 152, 154, 155, 157, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 210, 211, 212, 213, 215, 227

Escrita 5, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 76, 77, 80, 208

Estágios 49, 94, 105, 124, 130, 131, 133, 134, 147, 162

Experiências 2, 18, 23, 24, 26, 37, 71, 92, 116, 124, 134, 137, 142, 154, 181, 183, 184, 192, 193, 199, 207, 210

F

Ferramenta 1, 2, 19, 53, 55, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 97, 201, 202, 208

Formação continuada 2, 8, 11, 12, 14, 16, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 74, 182, 183, 193, 196, 197, 208, 212

Formação docente 16, 17, 30, 32, 141, 146, 148, 205, 210

Formação inicial 1, 2, 19, 24, 37, 43, 109, 111, 132, 193, 211

Formação pedagógica 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 73, 112, 182

Fundamentos 34, 69, 70, 92, 108, 150, 151, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 204, 211

H

Habilidade 13, 25, 65, 95, 96, 97, 146, 195, 201, 202, 204

História da educação 33, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 162

I

Identidade docente 1, 2, 46, 48, 139, 146

Importância 2, 1, 2, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 22, 27, 35, 38, 39, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 80, 81, 83, 88, 89, 90, 91, 119, 126, 130, 155, 156, 169, 172, 173, 174, 175, 177, 183, 188, 189, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 207, 210

Infância 11, 48, 56, 86, 90, 97, 101, 102

Influência 43, 46, 55, 96, 216, 220, 224

Intencionalidade 38, 163, 190

L

Libras 78, 166, 169, 170, 173, 174

Linguagem 23, 58, 59, 60, 61, 66, 71, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 158, 165, 166, 169, 171, 174, 184, 195

Língua materna 169

P

Pedagogia 3, 5, 9, 10, 14, 16, 30, 44, 46, 56, 57, 69, 70, 81, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 131, 132, 134, 135, 136, 140, 151, 153, 154, 155, 162, 165, 174, 175, 186, 187, 199, 204, 212, 227

Pedagógico 9, 16, 18, 19, 21, 25, 27, 28, 29, 32, 36, 42, 54, 67, 68, 71, 79, 80, 81, 82, 137, 140, 143, 149, 163, 165, 166, 167, 175, 181, 183, 184, 189, 190, 191, 193, 196, 197, 199, 201, 203, 204, 206, 207, 209

Perfil 10, 11, 37, 87, 89, 103, 105, 106, 108, 109, 114, 131, 132, 145, 175, 192, 221

Pesquisador 10, 11, 12, 14, 15, 99, 116, 117, 133, 135, 192, 193, 194, 205, 206, 212

Planejamento 19, 74, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 145, 155, 189, 194, 195, 207

Político 2, 4, 19, 32, 67, 68, 71, 79, 80, 81, 82, 143, 149, 151, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 193, 194, 207

Prática 2, 5, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 52, 54, 55, 56, 63, 74, 76, 83, 89, 90, 91, 92, 134, 137, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 154, 160, 162, 163, 164, 171, 173, 177, 178, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212

Práxis 2, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 18, 22, 28, 33, 34, 35, 38, 42, 43, 156, 158, 160, 161, 165, 188, 189, 190, 191, 192

Práxis pedagógica 2, 22, 28, 188, 190, 191

Princípios 30, 36, 50, 72, 95, 151, 152, 154, 159, 163, 164, 173, 176, 179, 185, 189, 191

Processo 2, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 85, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 113, 114, 120, 123, 129, 132, 133, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 153, 156, 157, 159, 163, 164, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 188, 189, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 204, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 215

Professores 1, 2, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 118, 121, 123, 132, 134, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 159, 163, 165, 166, 169, 171, 173, 174, 180, 182, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200,

203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 213

Professor universitário 17, 19, 21, 25, 29, 33, 34, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 181, 182

Projeto 27, 32, 67, 68, 71, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 90, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 154, 155, 163, 165

R

Realidade 3, 4, 5, 10, 16, 17, 20, 22, 25, 26, 28, 29, 31, 37, 49, 50, 52, 53, 67, 68, 69, 70, 72, 75, 83, 84, 86, 90, 91, 141, 152, 153, 154, 159, 160, 161, 163, 173, 178, 180, 183, 187, 188, 191, 194, 195, 199, 203, 206, 208, 210

Reflexão 2, 3, 8, 9, 10, 12, 16, 19, 25, 27, 28, 34, 35, 38, 43, 51, 70, 73, 81, 90, 140, 141, 148, 175, 180, 194, 195, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212

U

Universidades 19, 21, 25, 26, 27, 28, 41, 105, 106, 107, 108, 109, 119, 120, 121, 126, 128, 134, 135, 153, 155, 178, 179, 182, 185

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Formação inicial e continuada de

PROFESSORES

e a identidade docente 2



 **Atena**
Editora
Ano 2022

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Formação inicial e continuada de

PROFESSORES

e a identidade docente 2




Ano 2022