

Silvéria da Aparecida Ferreira • Nikolas Corrent
(Organizadores)

CIÊNCIAS HUMANAS & SOCIAIS APLICADAS:

Competencias para o desenvolvimento humano



Silvéria da Aparecida Ferreira • Nikolas Corrent
(Organizadores)

CIÊNCIAS HUMANAS & SOCIAIS APLICADAS:

Competencias para o desenvolvimento humano



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

Luiza Alves Batista

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^ª 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^ª 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^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di 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. Kápio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª 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^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^ª 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^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^ª 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^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª 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

Ciências humanas e sociais aplicadas: competências para o desenvolvimento humano

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Soellen de Britto
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Silvéria A. Ferreira
 Nikolas Corrent

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C569	<p>Ciências humanas e sociais aplicadas: competências para o desenvolvimento humano / Organizadores Silvéria A. Ferreira, Nikolas Corrent. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0864-2 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.642220612</p> <p>1. Ciências humanas. 2. Ciências sociais. I. Ferreira, Silvéria A. (Organizadora). II. Corrent, Nikolas (Organizador). III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 101</p>
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

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.

O livro “Ciências humanas e sociais aplicadas: Competências para o desenvolvimento humano” apresenta uma coletânea de pesquisas acadêmicas transformadas em artigos científicos. Esta obra tem o objetivo de divulgar investigações que problematizam temas relevantes e sensíveis das humanidades e das sociais aplicadas, na busca pela compreensão das estruturas de poder, dos conflitos e das resistências presentes na sociedade.

Desta maneira, os textos que seguem apresentam questões relevantes na atualidade, permeadas pela preocupação comum com recortes e sujeitos historicamente excluídos e marginalizados. Entre os operários, indígenas, afrodescendentes, aparece também a inquietação sobre o ensino universitário e o espaço rural.

Buscamos relacionar os capítulos por eixo temático norteador, promovendo um elo entre as pesquisas dos(as) autores(as). Desta forma, não ficamos restritos a esquemas rígidos temporais e espaciais na organização da obra.







Nos primeiros capítulos os(as) leitores(as) terão a oportunidade de pensar sobre as relações de trabalho, as massas operárias, os sindicatos e os partidos políticos. Na sequência, entram em problematização o ensino universitário e o modo dos discentes aprendem.


A obra segue com o estudo do território e da língua indígena dentro da escola indígena Ixubã Rabui Puyanawa no Acre (BR) e das questões étnicorraciais dentro do Serviço Social. Por fim, contemplamos três textos que possuem na crítica social, econômica e política seus principais pontos comuns. Assim, tratam da profunda desigualdade social dentro do sistema capitalista vigente, seja na má distribuição de renda e da tecnologia, na marginalização do espaço rural dentro de políticas públicas e documentos oficiais ou na questão climática.

Temáticas e pesquisas urgentes com problemas cotidianos racionalmente compreendidos. Consideramos essa obra propositiva no incentivo a novas formas de condução do conhecimento, na transformação da realidade e na compreensão crítica dos problemas sociais. Convidamos a leitura crítica e atenta.

Boa leitura!

Silvéria A. Ferreira
Nikolas Corrent

CAPÍTULO 1	1
A RELAÇÃO ENTRE A GREVE E A SINDICALIZAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PERCEÇÃO DOS PORTUGUESES	
Carla Magalhães Célia Taborda Hugo Alonso Ana Almas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206121	
CAPÍTULO 2	22
GREVE DE MASSAS, PARTIDO POLÍTICO E SINDICATOS: APONTAMENTOS	
Darlan Faccin Weide	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206122	
CAPÍTULO 3	36
INVESTIGAR LAS HUELLAS DE ACTIVIDADES EN LÍNEA PARA COMPRENDER EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	
Silvia Verónica Valdivia Yábar	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206123	
CAPÍTULO 4	49
A LÍNGUA INDÍGENA E SEU O TERRITÓRIO: UM ESTUDO DA ESCOLA INDÍGENA IXUBĀY RABUI PUYANAWA, ACRE – BRAZIL	
Kely Costa de Lima Vildna Dias da Costa Adriano Toledo Paiva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206124	
CAPÍTULO 5	62
SERVIÇO SOCIAL E QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL UMA DISCUSSÃO IMPRESCINDÍVEL	
Karima Omar Hamdan Andréa Pires Rocha	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206125	
CAPÍTULO 6	76
O MUNDO NÃO ACESSÍVEL DOS JOGOS DIGITAIS: É NECESSÁRIO FALAR SOBRE ISSO!	
Luiz Cláudio Machado dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206126	
CAPÍTULO 7	89
O RURAL NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL INTEGRADO DE TERESINA- PIAUÍ	
Lísian Priscilla Oliveira Sousa Nascimento Masilene Rocha Viana	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206127>

CAPÍTULO 8 100

CONDIÇÕES METEOROLÓGICAS DOS PERÍODOS DE ESTIAGEM QUE
PROVOCARAM DESASTRES NA REGIÃO OESTE CATARINENSE

Kátia Spinelli

Rosemy da Silva Nascimento

Márcia Fuentes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6422206128>

SOBRE OS ORGANIZADORES 110

ÍNDICE REMISSIVO 111

INVESTIGAR LAS HUELLAS DE ACTIVIDADES EN LÍNEA PARA COMPRENDER EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Data de submissão: 07/10/2022

Data de aceite: 01/12/2022

Silvia Verónica Valdivia Yábar

Universidad Nacional del Altiplano

Puno/Perú

<https://orcid.org/0000-0002-9665-5022>

RESUMEN: Con la disponibilidad de las huellas de aprendizaje, los entornos digitales puestos a disposición de los estudiantes en un contexto universitario ofrecen una oportunidad para estudiar el proceso de aprendizaje. Esta investigación tuvo el objetivo de determinar la relación entre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y sus productos en un entorno virtual. Se desarrolló el primer semestre del año 2020. En este estudio, se ha adoptado un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional de investigación. El estudio comprendió a 42 estudiantes de un Programa de Educación en la Universidad Nacional del Altiplano de Perú, quienes participaron voluntariamente. Se recogieron los datos mediante una observación, un post test de rendimiento académico, un cuestionario de percepción y un cuestionario de opinión. El análisis se basó en el uso de las huellas de diferentes actividades realizadas en línea por los estudiantes y en un post-test que permitió

objetivar el nivel de dominio alcanzado. Los resultados mostraron que, varias variables relacionadas con las actividades en línea de los estudiantes contribuyeron a explicar el nivel de dominio logrado. Se observó que las tareas informativas, formativas e interactivas explican el nivel de dominio del contenido de los estudiantes. Una tipología obtenida por un enfoque de clúster y creada a partir de estas diferentes variables permitió distinguir tres perfiles de aprendices: participantes observadores, participantes pasivos y participantes activos. Por último, las opiniones recogidas de los estudiantes coincidieron con lo que realizaron efectivamente en el entorno en línea.

PALABRAS CLAVE: Curso en línea, prueba en línea, cápsulas video pedagógicas, foro discusión en línea.

RESEARCH THE TRACES OF ONLINE ACTIVITIES TO UNDERSTAND THE LEARNING OF UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: With the availability of learning traces, the digital environments made available to students in a university context offer an opportunity to study the learning

process. This research aimed to determine the relationship between the learning process of students and their products in a virtual environment. The first semester of the year 2020 was developed. A quantitative approach and a correlational research design have been adopted in this study. The research included 42 students from an education Program at the National University of the Altiplano of Peru, who participated voluntarily. The data was collected through observation, a post test of academic performance, a perception questionnaire and an opinion questionnaire. The analysis was based on the use of traces of different activities carried out online by the students and on a post-test that made it possible to objectify the level of mastery achieved. The results showed that several variables related to the students' online activities contributed to explain the level of mastery achieved. It was observed that the informative, formative and interactive tasks explain the level of mastery of the content of the students. A typology obtained by a conglomerate approach and created from these different variables allowed to distinguish three profiles of learners: observer participant, passive participants and active participants. Finally, the opinions collected from the students coincided with what they actually did in the online environment.

KEYWORDS: Online courses, quiz online, educational video capsules, online discussion forum.

1 | INTRODUCCIÓN

Proponer y supervisar las secuencias pedagógicas que promuevan el aprendizaje y la actividad cognitiva de los estudiantes universitarios constituye un desafío para el docente. Esta preocupación por la búsqueda de la eficiencia por parte del docente se asemeja en cierto modo al concepto de industrialización propuesto por Møeglin (1998). Este autor destaca el interés del docente-investigador por diseñar y buscar los recursos pedagógicos eficaces que puedan responder a la necesidad de supervisión, que a veces puede faltar en los estudiantes dada la naturaleza masiva de este tipo de público. Para responder a esta necesidad, algunas universidades desarrollan entornos digitales de trabajo a distancia y ofrecen cursos en línea. Kaplan y Haenlein (2016) califican estos cursos en línea para pequeños grupos de estudiantes como una readaptación de los MOOC (Massive Open Online Course) a escala local.

Los cursos en línea permiten que los estudiantes aprendan y los profesores enseñen mientras se liberan de las limitaciones espacio-temporales. También, estos entornos de aprendizaje tienen la ventaja de ofrecer la posibilidad de beneficiarse de la distribución de información y de fomentar la interacción con esta. Además, la integración de herramientas colaborativas como los foros de discusión en estos entornos de aprendizaje permite a los estudiantes intercambiar y compartir información y generar interacciones sociales que promueven su desarrollo cognitivo.

A diferencia de una situación presencial, estas actividades en línea dejan huellas en las bases de datos de estos entornos. Para los docentes e investigadores, estas huellas registradas pueden resultar una valiosa fuente de información del plan pedagógico para

comprender y regular mejor el aprendizaje. Utilizando consultas en las bases de datos y herramientas de visualización, el análisis cruzado de estas huellas con los progresos efectivos de los estudiantes les da la oportunidad de identificar los comportamientos eficaces e ineficaces durante el proceso de aprendizaje. Desde una perspectiva de investigación aplicada, los docentes pueden así adaptar mejor el apoyo a los estudiantes en el entorno virtual durante el proceso y desarrollar a posteriori su escenario pedagógico. En esta investigación, se propone describir e implementar un enfoque de evaluación basado en el uso de las huellas. La investigación se refiere a una muestra de 42 estudiantes del octavo ciclo del Programa de estudios de Lengua y Literatura, Psicología y Filosofía, quienes participaron de manera voluntaria en un dispositivo de enseñanza a distancia de tipo curso en línea, dedicado a las temáticas relacionadas con los conceptos y contextos del análisis del discurso. En este estudio, primero, se ha enfocado en la noción de huellas en educación, distinguiendo luego los posibles tipos de huellas en función de la herramienta con potencial cognitivo, utilizada por el docente (cápsulas video pedagógicas, cuestionarios formativos y foros). En segundo lugar, se ha puesto interés en las percepciones de los estudiantes participantes en el proceso de aprendizaje en el curso en línea.

2 | MARCO TEÓRICO

2.1 Huellas de aprendizaje en línea

El análisis del proceso de aprendizaje se refiere al trayecto de los estudiantes y los datos recopilados durante la realización de actividades. En los cursos presenciales, ésa es la dimensión menos investigada en las ciencias de la educación en la medida en que los datos son más difíciles de recopilar y el procesamiento de estos requiere más tiempo. Dado el número relativamente elevado de alumnos matriculados en la universidad y la complejidad de la toma de información, estas observaciones se deben instrumentar.

Para el investigador o el docente, esta instrumentación se facilita en los entornos de aprendizaje computarizados con el registro y contabilización de las diferentes actividades realizadas por el estudiante. Este método de observación del proceso es coherente con un enfoque socio constructivista del aprendizaje, que otorga importancia al proceso de aprendizaje de los individuos y entre individuos que evolucionan dentro del sistema de formación, y no se limita solo a los resultados del mismo. El desarrollo de competencias inherentes al objeto de aprendizaje solo se puede medir mediante pruebas y errores para implementarlo. Esta información (las huellas dejadas por los estudiantes) puede tomar la forma de índices, signos percibidos durante las observaciones o artefactos dejados por la acción misma. Conceptualmente, la huella corresponde a un registro automático de elementos en interacción entre un usuario y su entorno en el marco de una determinada actividad (Laflaquière et al., 2010).

La huella se puede asociar con una secuencia temporal de operaciones y con la

movilización de herramientas por parte del usuario en interacción con un sistema informático. Cada actividad del usuario con las herramientas y los recursos disponibles en el entorno se registra con una referencia de tiempo en una base de datos. Los informáticos designan este registro de la huella de la actividad de un usuario como dato bruto. Para comprender mejor cómo un individuo progresa en un dispositivo de formación, la búsqueda de indicadores significativos constituye un enfoque heurístico que requiere combinar las huellas obtenidas. Se coincide con May et al. (2007), quien define el indicador como una variable en el sentido matemático a la que se le atribuyen una serie de características.

Los análisis del comportamiento basados en indicadores pueden relacionarse con varios aspectos complementarios (Ferguson et al., 2015). Pueden corresponder a los accesos al entorno, a los datos de las interacciones sociales, a las acciones en un espacio de estructuración del conocimiento, a las consultas de un recurso en línea, a la descarga de un documento, a la realización de un cuestionario, etc. Los diseñadores de cursos en línea pueden utilizar diferentes herramientas con potencial cognitivo (OPC), calificadas de manera general como recursos (foros, áreas de escritura colaborativa, cuestionarios formativos, etc.) según las necesidades formativas. Mehrotra et al. (2022) definen estos recursos como los entornos informatizados que pueden integrarse a las situaciones de formación para promover el aprendizaje. Estos diferentes usos se clasifican en tres categorías principales. Los usos informativos que se refieren a la consulta de recursos (podcasts, glosario, documentos a consultar, etc.), los usos formativos que están relacionados con los procedimientos de evaluación (pruebas en línea) y las interacciones sociales que están ligadas a las coconstrucciones de conocimientos en los espacios de intercambio (foro).

2.1.1 Usos de los recursos informativos

En cuanto al uso de los recursos ofrecidos a los estudiantes, la dimensión informativa de los entornos de aprendizaje a distancia puede implicar la provisión de cápsulas video pedagógicas (Wilhelm, 2014) y recursos textuales. Como explica Goldman (2018), estas cápsulas corresponden a breves secuencias audiovisuales creadas o facilitadas por un docente para que los estudiantes puedan profundizar, ilustrar o contextualizar un aspecto del curso. Este tratamiento no siempre es eficaz, Ilie (2019) observó que, a pesar de que son conscientes de los efectos positivos del video para el proceso de aprendizaje, la mayoría de los estudiantes parece mirar este medio para realizar una tarea, sin pensar en volver a verlo para las evaluaciones.

2.1.2 Usos formativos

En relación con las actividades de autoevaluación de los conocimientos, que implican el uso de ejercicios o cuestionarios en línea, existe un consenso relativo en torno a la idea

de que el autocuestionamiento realizado por el estudiante constituye un factor clave en el aprendizaje. En su meta análisis, Yow (2019) informa que se trata del enfoque pedagógico que tiene el mayor efecto en el aprendizaje. En este caso, la evaluación no sanciona. Ésta es de naturaleza formativa en la medida en que el estudiante puede beneficiarse de una retroalimentación y puede utilizarla para regular su aprendizaje. Thomas et al. (2017) muestran que no es el puntaje en las pruebas de autoevaluación lo que tiene un impacto significativo en la calidad del aprendizaje, sino más bien el número de intentos que ocurren resulta un predictor positivo.

2.1.3 Interacciones sociales

Aunque una situación oral puede parecer más eficiente que una situación escrita, el paso a la escritura le da al estudiante la posibilidad de tener una actitud reflexiva hacia la situación comunicativa. Marta-Lazo et al. (2019) expresan este beneficio en el nivel cognitivo, cuando manifiestan que, comunicar por escrito significa que uno no se beneficia de la retroalimentación inmediata del interlocutor y de la regulación que constituyen sus reacciones y posibles preguntas. La escritura induce a un esfuerzo cognitivo adicional para explicar sus referencias fuera de la situación de enunciación y construir con palabras el mundo de referencia.

La modalidad asincrónica promueve la accesibilidad a la herramienta de comunicación en comparación con la modalidad sincrónica que obliga a los usuarios a conectarse simultáneamente para dialogar. Los mensajes se almacenan para que los interlocutores puedan leerlos cuando lo deseen.

Juujärvi y Myyry (2022) definen el hecho de que los estudiantes que evolucionan dentro de un espacio cognitivo crean significado, explotando el contenido de aprendizaje y a veces el razonamiento y las ideas de sus compañeros. Por tanto, un espacio de comunicación es una herramienta adecuada para recoger las opiniones divergentes de los estudiantes con el fin de resolver un problema abierto.

3 | METODOLOGÍA

3.1 Enfoque

Se ha aplicado un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional de investigación para relacionar un predictor (rendimiento) con un conjunto de variables predictores (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.2 Participantes

La muestra estuvo formada por 42 estudiantes del octavo ciclo del Programa de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía en la Universidad Nacional del Altiplano de Perú, quienes participaron voluntariamente en el experimento. Éste se desarrolló el primer

semestre del año 2020, durante cuatro semanas, en el entorno de aprendizaje del curso análisis del discurso. Durante las dos primeras semanas, los estudiantes descubrieron temas relacionados con los conceptos y características del discurso oral y discurso escrito. La tercera y cuarta semana, los estudiantes se apropiaron del tema contexto a fin de que lograsen una mejor comprensión de lo que implica analizar el discurso.

3.3 Dispositivo

Al ingresar al entorno del curso en línea, los estudiantes tenían una vista global del progreso de la secuencia de aprendizaje, que les permitía navegar sin problemas. Cada módulo estaba estructurado de la manera siguiente: un área de recursos, que incluía las cápsulas video pedagógicas, un área de comunicación, que ofrecía un foro y un área de prueba de conocimientos.

3.4 Técnicas de recopilación

Para la recolección de datos, se utilizaron la observación de huellas de las actividades realizadas por los estudiantes, una prueba de autoevaluación o formativa compuesta de 9 ítems de selección múltiple, un post test de rendimiento académico conformado por 6 preguntas cerradas, un cuestionario de percepción compuesto por 22 ítems con una serie de escalas Likert en seis niveles y un cuestionario de opinión en línea compuesto por 5 preguntas cerradas y propuestas en una escala numérica (de 0 a 5).

3.5 Procedimiento de análisis

La hipótesis fue que las huellas de las actividades informativas, formativas e interactivas interactúan positivamente para explicar el nivel de dominio del contenido al término del aprendizaje de los estudiantes. Con el fin de probar esta hipótesis, el análisis se estructuró en torno a tres preguntas de investigación: 1. ¿Qué variables del proceso de aprendizaje explican el desarrollo de las competencias de los estudiantes?, 2. ¿Qué perfiles de aprendizaje se diferencian en el entorno propuesto? y 3. ¿Las percepciones de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje difieren según su perfil específico? Para responder a estas preguntas, se utilizaron las huellas resultantes de los usos del foro de discusión (huellas interactivas), las pruebas de autoevaluación (huellas formativas) y la lectura de cápsulas video pedagógicas (huellas informativas).

Para obtener un valor relativo de los usos del foro, se evaluó el grado de cobertura de cada dominio mediante la relación entre el número de conceptos diferentes de la temática producido por estudiante y el número total de conceptos contenidos en una misma temática. Esta observación permitió evaluar en qué medida los estudiantes hicieron referencia en sus intercambios al objeto de aprendizaje en cuestión.

En cuanto al uso de las cápsulas pedagógicas, se utilizó un indicador relativo, calculando la relación entre el número de visualizaciones realizadas por el estudiante y el

número máximo de visualizaciones de cada cápsula. Este valor permitió evaluar el grado de apropiación de los recursos de información.

También, los estudiantes evaluaron su comprensión del material ofrecido en las cápsulas pedagógicas mediante evaluaciones formativas compuestas de 9 preguntas de selección múltiple. Este indicador evidenció la voluntad de perseverancia y correspondió al número de intentos de autoevaluación de los estudiantes.

Con relación al valor añadido del dispositivo, fue importante considerar el nivel de dominio de las competencias desarrolladas en el dispositivo, logrado por los estudiantes al final del aprendizaje. Éste se evaluó mediante un post-test de 6 preguntas cerradas, aplicado a los estudiantes, tres semanas después de participar en las actividades propuestas en el entorno en línea.

Respecto a las percepciones de los estudiantes, se evaluaron los objetivos motivacionales de los estudiantes, al comienzo del aprendizaje, mediante un cuestionario en línea compuesto por 22 preguntas con una serie de escalas Likert en seis niveles. Éste evaluó el nivel de motivación intrínseca, el nivel de motivación extrínseca y el grado de desmotivación. El procesamiento de las respuestas evaluó una puntuación relativa a cada eje. Al final del proceso de aprendizaje, también se analizaron las opiniones de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje propuesto, mediante un cuestionario en línea compuesto por 5 preguntas cerradas en una escala numéricas (de 0 a 5).

4 | RESULTADOS

El análisis se estructuró a partir de tres preguntas de investigación antes expuestas. Este enfoque permitió articular los distintos análisis realizados.

4.1 Variables del proceso de aprendizaje que explican el desarrollo de las competencias de los estudiantes

Este primer análisis se basó en el uso de las huellas dejadas por los estudiantes ($N = 42$) en el entorno de aprendizaje vía la herramienta y el foro. Su objetivo fue identificar los factores que emanaron de la actividad pedagógica y pudieron influir en el desempeño de los estudiantes. Se utilizó un análisis de regresión múltiple descendente para relacionar un predictor (rendimiento) con un conjunto de variables predictores. Esta elección se debió a que los modelos de regresión múltiple son modelos matemáticos que permiten estudiar la asociación entre factores exploratorios y una variable a explicar, con fines descriptivos y / o de predicción (Uyanık y Güler, 2013).

Para utilizar este método de manera apropiada, se necesita asegurarse de obtener un número pequeño de predictores pertinentes y significativos, centrándose en el grado de predicción que proporciona el valor del coeficiente de determinación (R^2 ajustado). Se trata de una cantidad entre 0 y 1. Cuanto más cercano esté el valor de R^2 a 1, mejor será la

calidad de ajuste del modelo (Uyanık y Güler, 2013).

R	.440	Tolerancia
R ²	.196	
Nivel de significancia	.000	
Predictor N° 1	Grado de cobertura del contenido (Foro)	.895
Beta	1.80	
Nivel de significancia	.015	
Predictor N° 2	Número de intentos de prueba de autoevaluación	.916
Beta	.300	
Nivel de significancia	.000	
Predictor N°3	Grado de intensidad de lectura de las cápsulas	.950
Beta	.143	
Nivel de significatividad	0.42	

Tabla 1: Modelo predictivo del nivel de dominio alcanzado (post-test)

Fuente: elaboración propia, 2020 1

La Tabla 1 muestra el modelo resultante del análisis de regresión múltiple descendente. La variable predictiva corresponde al rendimiento; es decir, a la puntuación obtenida por los estudiantes en una prueba posterior, que se les propuso tres semanas después de finalizar la formación. Este modelo permite observar que la potencia estimada de R² es .196. Esto significa que el modelo permite explicar el 20% del nivel de dominio de los estudiantes.

Si este porcentaje resulta relativamente bajo, es un nivel de explicación que se puede considerar apreciable en un estudio realizado en un contexto real; puesto que no se tiene la capacidad de controlar ciertas variables (características individuales, nivel de partida, etc.). En efecto, como explica Wilhelm (2014), hay que tener en cuenta que esto es atribuible a la existencia de factores incontrolables, indeterminables y desconocidos que influyen en la respuesta.

Se observa que tres variables permitieron predecir el nivel de dominio de las competencias alcanzado por los estudiantes. La variable que más peso tuvo fue el proceso de autoevaluación (Beta = .300; p = .000). Esta variable interactúa con la actividad en el foro, evaluado por el grado de cobertura de contenido (Beta = .180; p = .000), y el grado de intensidad de lectura de las cápsulas pedagógicas (Beta = .143; p = .000).

Respecto de las estadísticas descriptivas relativas a las variables explicativas (Tabla 2), se puede observar que los estudiantes vieron las cápsulas propuestas varias veces (promedio = 158%) y que tuvieron un nivel de cobertura de conceptos relativamente bajo en el foro (26,02%). A partir de los coeficientes de variación, también se nota que la actividad de los estudiantes fue relativamente heterogénea en el entorno de aprendizaje,

en particular a nivel del proceso de autoevaluación (CV = 79,10%). Este resultado (CV = 79,10%) fue bastante lógico en la medida en que esta actividad no tuvo carácter obligatorio. Además, es interesante observar que se trata del comportamiento que contribuyó más al aprendizaje (2,58 para el número promedio de intentos de prueba) y donde la variabilidad fue más importante.

	Promedio	CV
Grado de cobertura del contenido	26.02%	39.54%
Número de tentativas de la prueba	2.58%	79.10%
Grado de intensidad de lectura	158.00%	50.76%

Tabla 2: Estadísticas descriptivas de las variables explicativas

Fuente: elaboración propia, 2020.

4.2 Perfiles de aprendizaje que se distinguen en el entorno propuesto

Se han tomado en cuenta las diferentes variables consideradas en el análisis de regresión para categorizar los tipos de estudiantes que han evolucionado en el dispositivo. Para lograrlo, se contó con un proceso de clasificación automático. Este procedimiento estadístico tuvo como objetivo encontrar una estructura intrínseca en los datos, organizándolos en grupos homogéneos y distintos, llamados clústeres. Para formar un clúster, los elementos deben ser similares entre sí y diferentes de los agrupados en otros clústeres. Desde un punto de vista estadístico, varios enfoques de clasificación son posibles. En el contexto de la investigación, el enfoque de “k-medias” fue apropiado en la medida en que permitió procesar datos continuos y establecer el número de clases deseado. Dado que las diferentes variables se cuantifican en diferentes escalas, resultó importante estandarizarlas, utilizando la puntuación Z. El examen del dendrograma obtenido con SPSS 24 sobre la base de las puntuaciones Z promedios de las diferentes variables ha llevado a privilegiar una clasificación en tres clases. La tabla 3 muestra los centros de clases finales expresados en puntuaciones Z promedios para cada variable considerada y para los tres grupos establecidos. La lectura de esta tabla indica que, el primer grupo comprendió el 59,52% de la muestra y el tercer grupo, algo más de una cuarta parte de la muestra (26,19%). También, se observa que el número de estudiantes en el grupo 2 es relativamente bajo (14,28%) en comparación con las otras dos categorías.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Grado de intensidad de lectura	-.40	1.73	-.00
Número de intentos de la prueba	-.45	.10	1.02
Grado de cobertura del contenido	-.40	.33	.70
Nivel de competencia	-.42	.22	.77
Alumnado del grupo	25	6	11
% de sujetos de la muestra por grupo	59.52	14.28	26.19

Tabla 3: Puntuaciones Z promedios por variable y por grupo

Fuente: elaboración propia, 2020.

Se ha tenido en cuenta la tipología presentada por Sharma et al. (2015) relativa a los usuarios registrados en los MOOC para constituir una tipología que caracterice a los estudiantes que participaron en un dispositivo de aprendizaje a distancia del tipo curso en línea. Este autor describió los perfiles de estudiantes siguientes: No se presenta, Observadores, Invitados, Participantes pasivos y Participantes activos.

Los estudiantes del perfil 1 o participantes observadores (59,52% de la muestra) fueron los que estuvieron más atrasados en el aprendizaje. Tuvieron una actividad muy reducida en el entorno (usos de la cápsula, producción en el foro y número de intentos de prueba) y mostraron un rendimiento reducido al final del aprendizaje (nivel de dominio alcanzado).

Ellos adoptaron un comportamiento esquivo en relación con el aprendizaje. Este primer perfil de aprendiz se puede comparar con los Observadores de la tipología de Sharma et al. (2015), quienes se presentan como usuarios, se registran en un curso en línea y ven algunas cápsulas pedagógicas; pero no participan en la actividad de evaluación.

Los estudiantes del perfil 2 o participantes pasivos (14,28% de la muestra) se caracterizaron por un grado de intensidad de lectura de las cápsulas video pedagógicas significativamente mayor que el del primer perfil de estudiantes y por un compromiso intermedio con el proceso de autoevaluación e intercambio en el foro de discusión.

Los comportamientos de estos estudiantes se asemejan a la categoría de “Pasivos participantes”, que Sharma et al. (2015) describe como los estudiantes que siguen un curso, participando en los trabajos a entregar sin realmente involucrarse en los intercambios en los espacios de discusión. Se pueden plantear varias hipótesis para explicar este uso más consecuente del apoyo pedagógico. Se puede pensar que esta tendencia refleja una comprensión más difícil del contenido propuesto, que hace que vean y escuchen los podcasts repetidamente. También, se puede plantear la idea de que estos estudiantes tienen un perfil más dependiente del profesor y tienen preferencia por recibir información.

Finalmente, los estudiantes de perfil 3 o participantes activos (26,19% de la muestra) se comportaron de forma más activa en cuanto a la autoevaluación de sus conocimientos y la reformulación de los contenidos en el foro. En la tipología de Sharma et al. (2015), este

tipo de aprendices calificados como Participantes activos son usuarios que se involucran en la realización de las tareas e interactúan extensamente en los foros.

4.3 Las percepciones de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje según su perfil específico

Además del uso de las huellas, se ha recopilado la opinión de los estudiantes, al término de su experiencia de aprendizaje, mediante un cuestionario compuesto por 5 preguntas: 1. Disfruté consultar las cápsulas pedagógicas para aprender los conceptos abordados, 2. Tengo la sensación de haber aprendido alguna cosa gracias a las cápsulas pedagógicas, 3. Prefiero este tipo de acercamiento a la asignatura que un curso tradicional, 4. Realicé las pruebas para profundizar en la asignatura, 5. Estaré motivado para repetir este tipo de aprendizaje en otros cursos en la universidad. Desde una perspectiva de triangulación, este enfoque ha permitido ver la coherencia entre lo que realmente lograron mediante los diferentes perfiles y lo que ellos dicen sobre su proceso de aprendizaje. Se pudo observar que la percepción de los estudiantes fue positiva.

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este modelo muestra que la utilización de las huellas da la posibilidad de comprender el aprendizaje realizado por los estudiantes en el entorno. Demuestra la importancia de considerar los indicadores pertinentes relacionados con las diferentes actividades realizadas por el estudiante en la secuencia pedagógica. Entre las variables que permiten explicar la apropiación individual, se encuentran las variables contributivas de las diferentes actividades propuestas a los estudiantes (informativas, formativas e interactivas). La importancia reside en la identificación de indicadores que tienen significado desde un punto de vista pedagógico y que interactúan en el aprendizaje.

Asimismo, conviene relativizar este resultado en la medida en que el modelo solo explica el 20% de la calidad del aprendizaje. Se debe tener en cuenta que otros factores externos explican el nivel de dominio del contenido. Desde un punto de vista estadístico, parece que el análisis de regresión y el análisis de clasificación automática resultan complementarios cuando se utilizan las huellas de actividades. La identificación de las variables que ayudan a explicar el nivel de apropiación de las competencias permite luego integrar las variables realmente pertinentes para establecer los perfiles de aprendizaje contrastantes en el entorno. En este nivel, el análisis por grupos es instructivo para la orientación de los estudiantes en la medida en que se observa que los estudiantes que hacen un uso intensivo de las cápsulas no necesariamente logran un mejor nivel de dominio. Esta información podría ser útil para que los tutores ayuden a los estudiantes con el contenido y los pongan en marcha de manera proactiva en las tareas propuestas en el entorno.

Los resultados obtenidos son instructivos para considerar el desarrollo del escenario pedagógico inicial. Se remarca que las tareas propuestas resultaron significativas y contribuyeron al desarrollo de las competencias. A nivel del escenario de aprendizaje, probablemente sea apropiado proponer tareas integradoras que permitan vincular diferentes temáticas. El foro de discusión constituye un lugar privilegiado para estructurar la actividad de apropiación de los estudiantes en la medida en que les permite formalizar su comprensión del contenido y luego verlo enriquecido con el aporte de sus compañeros. Con respecto al escenario de orientación, varios datos resultan invaluable para coordinar la tutoría. Efectivamente, los indicadores identificados pueden ser útiles para desarrollar las herramientas de visualización basadas en los indicadores significativos para el aprendizaje. Los perfiles mostrados serán útiles para orientar las intervenciones de manera eficiente y así apoyar la tarea de los tutores durante el aprendizaje.

En cuanto a las perspectivas, se tiene el proyecto de perfeccionar el uso de las huellas, dotándose de herramientas de análisis que permitan objetivar mejor la forma en que los estudiantes experimentan el foro de discusión, las cápsulas pedagógicas informativas y las pruebas formativas.

Parece indispensable complementar estos análisis cuantitativos con un enfoque cualitativo que permita preguntar a los estudiantes sobre los aspectos que el análisis de las huellas permite abordar. En particular, la forma en que ven su entorno de aprendizaje personal cuando aprenden en un entorno a distancia.

REFERENCIAS

Ferguson, R., Clow, D., Beale, R., Cooper, A. J., Morris, N., Bayne, S. y Woodgate, A. (2015, September). **Moving through MOOCs: Pedagogy, learning design and patterns of engagement.** *European Conference on Technology Enhanced Learning.* Springer, Cham. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00195947/file/WBE07_May_George_authors_version.pdf

Goldman, T. (2018). **The Impact of Podcasts in Education.** *Advanced Writing: Pop Culture Intersections*, 29, 1–15. https://scholarcommons.scu.edu/engl_176

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). **Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta.** McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A.

Ilie, V. (2019). **The Flipped Classroom.** *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 395–407. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.02.72>

Juujärvi, S. y Myyry, L. (2022). **Online dilemma discussions as a method of enhancing moral reasoning among health and social care graduate students.** *International Journal of Ethics Education*, 7, 271–287. <https://doi.org/10.1007/s40889-022-00143-9>

Kaplan, A. M. y Haenlein, M. (2016). **Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster.** *Business Horizons*, 59(4), 441–450. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>

Laflaquière, J., Mille, A., Ollagnier-beldame, M., y Prié, Y. (2010). **Modeled traces for systems allowing reflection on personal experience.** *International Journal of Human-Computer Studies*, *Januaru 26*. https://www.researchgate.net/publication/228362097_Modeled_traces_for_systems_allowing_reflection_on_personal_experience

Marta-Lazo, C., Frau-Meigs, D. y Osuna-Acedo, S. (2019). **A collaborative digital pedagogy experience in the tMOOC “Step by Step.”** *Australasian Journal of Educational Technology*, *35(5)*, 111–127. <https://doi.org/10.14742/ajet.4215>

May, M., George, S. y Prévôt, P. (2007, March). **Tracking, analyzing, and visualizing learners’ activities on discussion forums.** *6th IASTED International Conference on Web-Based Education, WBE 2007*. Chamonix, France.

https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00195947/file/WBE07_May_George_authors_version.pdf

Mehrotra, R., Verma, R. M., Devi, M. y Jakhar, R. S. (2022). **Online Teaching Skills and Competencies.** *World Journal of English Language*, *12(3)*, 187–193. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p187>

Mœglin, P. (1998). Introduction - Une question. En *L’industrialisation de la formation. État de la question* (pp. 7–36). Centre national de documentation pédagogique. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01387370/document>

Sharma, K., Jermann, P. y Dillenbourg, P. (2015, Jun). **Identifying Styles and Paths toward Success in MOOCs.** *8th International Conference on Educational Data Mining*. Madrid, Spain. <https://eric.ed.gov/?id=ED560766>

Thomas, J. A., Wadsworth, D., Jin, Y., Clarke, J., Page, R. y Thunders, M. (2017). **Engagement with online self-tests as a predictor of student success.** *Higher Education Research and Development*, *36(5)*, 1061–1071. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1263827>

Uyanık, G. K. y Güler, N. (2013). **A Study on Multiple Linear Regression Analysis.** *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *106*, 234–240. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.027>

Wilhelm, C. (2014, Jun). **MOOC et SIC une relation propice à une synthèse méthodologique.** *XIX^{ème} Congrès de La Sfsic : Penser Les Techniques et Les Technologies : Apports Des Sciences de l’Information et de La Communication et Perspectives de Recherches*. Toulon, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01314976/document>

Yow, S. H. (2019). **Using a Balanced Formative and Summative Assessment Model of Teaching to Improve Student Learning Outcomes.** *Pedagogicon Conference Proceedings*. Eastern Kentucky University. <https://encompass.eku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=pedagogicon>

A

Acessibilidade 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 86, 87, 88

B

Boletim 17, 63, 74

C

Cápsulas 36, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47

Chapecó 100, 103, 105, 106, 108, 109

Classe 3, 4, 10, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 53, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 104

Curso 36, 38, 39, 41, 45, 46, 61, 82

D

Desenvolvimento 2, 25, 27, 49, 58, 63, 65, 66, 68, 69, 77, 82, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 108

Digitais 76, 77, 82, 83, 85

E

Estações 100, 104, 106, 107, 108

Estiagem 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109

Evapotranspiração 100, 102, 104, 105, 106, 108, 109

G

Greve 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35

I

Inclusão 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88

Indígenas 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60

Integrado 84, 89, 90, 91, 92, 94, 98, 99

J

Jogos 58, 76, 77, 79, 82, 83, 84, 85, 86

L

Língua 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 84

Local 37, 56, 60, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99

M

Massas 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Meses 6, 100, 102, 103, 106, 108, 109

Modernização 89, 96, 98

P

Pedagógicas 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 69

Percepção 1, 16, 17

Planos diretores 89, 90, 91

População negra 62, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 74

Portugueses 1, 2, 8, 10, 14, 15, 16

Práticas educacionais 50

Proletária 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33

Prueba 36, 41, 43, 44, 45

Puyanawa 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Q

Questão social 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 110

R

Relações étnico-raciais 62, 66

Revolução Russa 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35

Rosa Luxemburgo 22, 23, 25, 34

S

Secos 100, 104, 106

Serviço Social 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 110

Sindicatos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 34

T

Tecnologia assistiva 76, 78, 79, 87, 88

Teresina 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99

Territorialidade 50

V

Video 36, 37, 38, 39, 41, 45

CIÊNCIAS HUMANAS & SOCIAIS APLICADAS:





Competencias para o desenvolvimento humano

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 @atenaeditora
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



CIÊNCIAS HUMANAS & SOCIAIS APLICADAS:

Competencias para o desenvolvimento humano

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

