

VOL VI

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

VOL VI

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisângela Abreu
Organizadoras	Prof. ^a Dr. ^a Paula Arcoverde Cavalcanti
Imagem da Capa	Daniel Collier / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal



Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla – La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES – Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol.VI /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
Edição bilíngue
ISBN 978-65-87396-56-9
DOI 10.37572/EdArt_270522569

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.
I.Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

O Livro “**Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas**” é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume VI** reúne 20 trabalhos que apresentam diversas análises acerca de métodos, práticas e perspectivas, próprias do campo da educação a partir da ideia de criar e garantir o processo de ensino-aprendizagem significativo. Assim, os sujeitos são considerados como responsáveis pelo seu próprio conhecimento e, os métodos e instrumentos pedagógicos do processo da aprendizagem são constructos sociais que possibilitam experiências e aprendizagens dentro de realidades diversas.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re)direcionada e contextualizada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

MÉTODOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1..... 1

A MEMÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO

Edson Rodrigues Passos

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225691

CAPÍTULO 2..... 10

ACOSO MORAL Y MALTRATO EN LA SOCIEDAD: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA AFRONTAR LA PROBLEMÁTICA

Sandra Isabel Correa León

Oscar Giovanni Escobar Calle

Marina Parés Sóliva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225692

CAPÍTULO 3..... 21

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE APOIO A ESTUDANTES FINALISTAS – MEDIDA DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR - NA ESCE/IPS

Maria Dulce da Costa Matos e Coelho

Sandra Cristina Dias Nunes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225693

CAPÍTULO 4..... 29

APRENDER A LEER CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE LENGUAJE TRANSITORIO

Ascencio Maldonado Guerra

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225694

CAPÍTULO 5.....42

COMPETÊNCIA PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: TÉCNICA CLOZE COMO POSSIBILIDADE DE APERFEIÇOAMENTO

Silvia Carla Comelli Ribeiro

Joel Haroldo Baade

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225695

CAPÍTULO 6..... 53

DESAFÍOS SOCIETALES Y COMPROMISOS COEDUCATIVOS: APRENDIZAJES SITUADOS Y RETOS PEDAGÓGICOS TRANSFORMADORES

María Jesús Vitón de Antonio

Daniela Gonçalves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225696

CAPÍTULO 7..... 66

DIAGNÓSTICO SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA COMBUSTIÓN EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Sergio Laurella

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225697

CAPÍTULO 8..... 77

EDUCAR PELO EXEMPLO: INACIANOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA AMÉRICA PORTUGUESA (1549-1583)

Leandro Lente de Andrade

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225698

CAPÍTULO 9..... 82

EL ACTIVISMO DIGITAL COMO ESTRATEGIA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA NAVAL DE SUBOFICIALES A.R.C. "BARRANQUILLA"

Harold Álvarez Campos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225699

CAPÍTULO 10..... 95

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES

Willian Geovany Rodríguez Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256910

CAPÍTULO 11..... 102

EL DIAGNÓSTICO DE LA CONDICIÓN FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UCP "ENRIQUE JOSÉ VARONA"

Yolanda Zulueta Robles

Generoso Márquez Záez

Luis Ferreiro Armenteros

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256911

CAPÍTULO 12112

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM USANDO COMO RECURSO FERRAMENTAS DIGITAIS: O VÍDEO

Teresa Pinto

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256912

CAPÍTULO 13122

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN EL CONTEXTO DE MEDIACIÓN REMOTA

Karol Cubero Vásquez

Lucia Villanueva Monge

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256913

CAPÍTULO 14134

HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL: ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES (2011-2018)

Fernando Santiago dos Santos

Fernando Manuel Seixas Guimarães

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256914

CAPÍTULO 15 144

LAS CARPETAS ESCOLARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA. UN DISPOSITIVO QUE RECLAMA UN LUGAR EN LA AGENDA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA

María Belén Barrionuevo Vidal

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256915

CAPÍTULO 16156

METHODS APPLIED IN THE CHANGING PROCESS OF THE STUDIES OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Sigita Saulėnienė

Nijolė Meškėlienė

Jolanta Bareikienė

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256916

CAPÍTULO 17	170
O QUE É E PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA?	
Vera Monteiro Natalie Santos	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256917	
CAPÍTULO 18	184
O QUE É PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): POR ONDE COMEÇAR SUA CONSTRUÇÃO?	
Marly Cristina Barbosa Ribeiro Rosani Ribeiro de Mira Lara Ribeiro do Vale e Paula Wellington Rodrigues	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256918	
CAPÍTULO 19	196
O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Talia Rodrigues	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256919	
CAPÍTULO 20	213
TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL CASO DEL INSTITUTO MÁRTIRES 20 DE FEBRERO SECUNDARIA	
Cuitláhuac Rodríguez Campos	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256920	
SOBRE A ORGANIZADORA	231
ÍNDICE REMISSIVO	232

CAPÍTULO 4

APRENDER A LEER CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE LENGUAJE TRANSITORIO

Data de submissão: 04/03/2022

Data de aceite: 25/03/2022

Ascencio Maldonado Guerra

Pontificia Universidad Católica Argentina
Santa María de los Buenos Aires
Facultad de Psicología y Psicopedagogía
Doctorado en Psicología/
Doctorado en Psicopedagogía
<https://orcid.org/0000-0003-2224-7437>

RESUMEN: El presente estudio midió el aprendizaje de la lectura comprensiva lograda en primer año por estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, transitorio (TELT) y se comparó con los resultados de aprendizaje de alumnos del mismo curso que no presentaban TELT. Todos los estudiantes asistían a escuelas básicas en cuyas aulas los que presentaban TELT fueron atendidos psicopedagógicamente en Proyecto de Integración. La muestra estuvo conformada por 186 alumnos distribuidos en dos grupos: (G1) estudiantes con TEL transitorio y G-2 estudiantes sin TEL. Los sujetos fueron medidos con pruebas estandarizadas de nivel 1-A y 1-B de la Batería de Pruebas de Comprensión Lectora Progresiva de los autores Felipe Alliende, y otros, elaboradas para estudiantes chilenos. Los datos son presentados en tablas y diagramas y

fueron sometidos a análisis descriptivo. Los resultados muestran un avance positivo del aprendizaje de la lectura comprensiva de los estudiantes con y sin TELT.

PALABRAS CLAVES: Lectura comprensiva. Trastorno Específico del Aprendizaje. TELT.

LEARNING TO READ WITH TRANSIENT SPECIFIC LANGUAGE DISORDERS

ABSTRACT: The present study measures reading comprehension learning achieved in first grade by students with Transient Specific Language Disorder (TELT) and compares the learning results achieved by students of the same grade who did not present TELT. All the students belonged to elementary schools whose classrooms with TELT were psychopedagogically assisted in the Integration Project. The sample consisted of 186 students in Group 1, students with transient TELT, and Group 2 without transient TELT. The subjects were measured with standardized tests of level 1-A and 1-B of the Progressive Reading Comprehension Test Battery of Alliende, F., Condemarin, M., and Milicic, N. The results show progress in the comprehension reading learning of students in both groups. The discussion covers the differences in achievement of both groups considering the influence of psychopedagogical attention in the development of the mother tongue and the effect on the learning of reading comprehension.

KEYWORDS: Reading comprehension. Transient Specific Language Disorder. TELT.

1 INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura comprensiva se mide regularmente en los sistemas educativos nacionales, existiendo además la participación de organismos internacionales que proporcionan información externa para mejorar la enseñanza de esta importante competencia. Uno de ellos es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que aplica periódicamente evaluaciones de aprendizajes significativos, entre las que se incluye el de lectura comprensiva. Esta medición la realiza mediante el Programme for International Student Assessment identificado por la sigla (PISA) que *“tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber.”* Informe Pisa 2018 p-1.- (<https://www.oecd.org/acerca/impacto/alemania-el-efecto-pisa.htm>). Chile integra el grupo de países que son parte de las mediciones y estudios de OCDE, por lo cual se considera a continuación la información de los resultados PISA entregados en 2018. ([oecd.org/newsroom](https://www.oecd.org/newsroom) 2009) p-4

La entrega de Resultados, incluye: *“Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile. La competencia lectora es *“comprender, usar, evaluar y reflexionar sobre textos e involucrarse con ellos para lograr las metas propias, desarrollar conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad”*. p-4.* En 2018, *“Chile obtuvo un promedio de 452 puntos. Este resultado es menor al promedio de la OCDE (487 puntos) y equivalente al obtenido por República Eslovaca, Grecia y Malta. Con este resultado, Chile se posiciona por sobre 31 países, incluidos todos los países de Latinoamérica y por debajo de otros 41 sistemas educativos evaluados”*. p-5 (<https://www.oecd.org/acerca/impacto/alemania-el-efecto-pisa.htm>).

Los resultados de la evaluación de PISA 2018 muestran un porcentaje de insatisfacción en el logro de la lectura comprensiva del alumnado de 15 años, indicando que se concentró un 37% en el nivel 2 y sólo el 2,6% de los estudiantes alcanzó los Niveles 5 y 6.” p-6. (<https://www.oecd.org/acerca/impacto/alemania-el-efecto-pisa.htm>). Considerando que *“a partir del nivel 2, los estudiantes demuestran las competencias básicas para desempeñarse de manera eficiente en la sociedad actual. Estar bajo nivel 2, se asocia a dificultades en el logro de metas futuras relacionadas con estudios o una buena carrera laboral. p-6”* (<https://www.oecd.org/acerca/impacto/alemania-el-efecto-pisa.htm>). Según el informe de la OCDE, Chile presenta un 31,7% bajo el Nivel 2.

Otra fuente importante sobre el rendimiento del aprendizaje de la lectura comprensiva es el Sistema de medición de la calidad de la Enseñanza (SIMCE)

perteneciente al Ministerio de Educación pública. (Mineduc). Siendo su principal propósito el de contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que éstos aprenden.

2 RESULTADOS SIMCE 2018

“Una disminución en la brecha socioeconómica en 4° básico y grandes dificultades en lectura para los tres cursos en que se aplicó, son parte de los resultados de la prueba Simce 2017 que se dieron a conocer hoy por la Agencia de Calidad en la Educación.” 12:39 hrs. Jueves 17, Mayo 2018. p-1 (<http://www.agenciaeducacion.cl/> <https://www.t13.cl/noticia/nacional/simce-2017-revisa-aqui-resultados-establecimiento>)

El informe del año 2018 sostiene que se mantienen altos los rendimientos insuficientes. En la medición de la lectura comprensiva que realiza SIMCE se aplica evaluaciones en condiciones generales a todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales. Ello significa que se ignora la participación en los resultados de un grupo de alumnos Especiales presentándose un tema necesario de aclarar como es el caso de los estudiantes con Trastorno Específico de Lenguaje Transitorio.

Es necesario considerar el Estudio Nacional de Lectura aplicado a 2° año básico 2017, realizado por la Agencia de Calidad del Ministerio de educación de Chile, cuyos resultados más relevantes indican que se observa que 38,3% de los estudiantes alcanza el Nivel Adecuado, es decir, logra los aprendizajes esperados en el desarrollo de la lectura, de acuerdo al currículo vigente para 2° básico p-13, agregando que el 61,8% de los estudiantes logra los aprendizajes exigidos por el currículo de manera parcial (nivel Elemental) o de manera poco consistente (nivel Insuficiente).”

3 TEL SU CONCEPTUALIZACIÓN

El Decreto N° 170/09 Mineduc de Chile. Dispone en su Artículo n° 30, “Se entenderá por Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje” (Artículo 30, D. N°170/09)

El decreto define alumno con NEE a “aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o psicopedagógicos, para conducir su proceso

de aprendizaje y contribuir al logro de los fines de la educación.” (Artículo 2, D. N°170/09). La cual señala una subclasificación para los alumnos con TEL en Transitorios, entendiéndose como tal al alumno que necesita los apoyos y recursos adicionales acotados a un periodo determinado de escolaridad y, Trastorno Específico del Lenguaje Permanente, es aquel que se extiende su atención durante todo el período escolar. (Artículo 2, D. N°170/09)

El Ministerio de Educación de Chile mediante el Decreto N° 1300/02 dispone que los menores con TEL, cuyas edades cronológicas correspondan desde los tres hasta los cinco años once meses, reciban atención psicopedagógica en escuelas especiales de lenguaje, de nivel parvulario. Esta intervención permitiría a los estudiantes con TELT. Iniciar la educación básica en igualdad de oportunidades.

La relación entre las habilidades metalingüísticas y la adquisición de la lecto-escritura, ha sido objeto de investigaciones en los últimos veinte años que parecieran aceptar que existe una relación importante del lenguaje oral y el aprendizaje de la lectura. Así Defior (2014-p-2.) afirma que la lectura se concibe percibe como una actividad psicolingüística. De la misma manera Mann (citado en Defior, 1994) evaluó la conciencia fonológica de niños preescolares en esta etapa y un año después, se encontró que existe una correlación significativa entre las habilidades fonológicas y la lectura.

Bravo (2004) indica que los procesos fonológicos son esenciales para las estrategias de la enseñanza de la lectura inicial. Si no se consideran al inicio del primer año se puede producir un desfase entre las estrategias de enseñanza de la lectura y las posibilidades reales de los niños para aprender a leer. Se indica, además, que debe lograr el jardín infantil un adecuado desarrollo fonológico para aprender a codificar. p-30

“Publicaciones anteriores (Bravo, Villalón & Orellana 2002a, 2002b, 2003) mostraron la predictibilidad del comportamiento lector de los dos primeros años primarios, mediante la evaluación de la habilidad fonológica para discriminar el primer fonema de las palabras, de la capacidad para identificar algunos nombres escritos supuestamente conocidos y reconocer letras del alfabeto, antes del inicio de la enseñanza formal de la lectura.”

Feld (2014- p-10), sostiene que se entiende que la mejor denominación de este fenómeno es el de habilidades fonológicas y su retraso inicial debería ser atendido por las escuelas especiales y este retraso superaría los tres años de edad.

“Saber leer en el mundo de hoy significa saber comunicarse, saber relacionarse con otros. Es tener el conocimiento para funcionar en distintos escenarios, reales o virtuales en los que las letras y los textos son los intermediarios de las ideas, los sentimientos y las intenciones.” (Ruiz, Sazo, & Sobral, 2015). P-13

La UNESCO (2006) difunde, sobre el impacto socioeconómico del analfabetismo: “Desde la perspectiva de la alfabetización funcional, la alfabetización no es sólo aprender a leer y escribir sino que, adquirir competencias para un efectivo desempeño social y productivo de las personas en la sociedad” (UNESCO, 2006).

Es así como Linan y Thompson (2012) indican que el crecimiento económico de los países se relaciona con la cantidad de personas que no saben leer ni escribir. Consecuente con esta realidad, este estudio se ha propuesto evaluar el resultado de los programas que se imparten en las escuelas especiales de lenguaje. Esto se realiza con el fin de ver en qué medida los alumnos con TEL transitorio alcanzan un nivel de desarrollo de su lengua materna similar a los estudiantes que no presentan esta dificultad. Se buscan evidencias pragmáticas en resultados de evaluación de aprendizaje de lectura comprensiva en primer año básico.

Cruz, A., (2006) indica que “Al comenzar el aprendizaje de la lectura, alrededor de los 6 años, el niño posee la competencia lingüística necesaria para producir frases perfectamente inteligibles, así como para comprender las que llegan a sus oídos, contando ya con un vocabulario de, aproximadamente, 10.000 palabras y una gran fluidez de habla. Para aprender a leer va a tener que utilizar gran parte de ese dispositivo, destinado inicialmente a ocuparse de la lengua oral, para obtener la información a partir de estímulos visuales, del texto escrito, buscando como resultado final del proceso de lectura la misma comprensión e idéntico resultado que se obtienen del análisis del mensaje que llega por vía oral (Alegría, 1985) p-210.

Cruz, A. “Mientras que el lenguaje oral es una actividad lingüística primaria, se requiere la conciencia lingüística de ciertos aspectos de ésta para el desarrollo de la expresión escrita de las lenguas lo que exige una enseñanza sistemática” citado en Mendoza E.(2006)Trastorno Específico del Lenguaje. 9 El TEL y la dislexia ¿una relación causa efecto? p-210.

La literatura científica parece destacar la importancia del aprendizaje de la lengua oral para el aprendizaje de la lectura y su comprensión. Se menciona, además el impacto que tendría la población humana que lee comprensivamente, en la adquisición del aprendizaje, en su desarrollo y en la generación de avances de sus países, impactando en la calidad de vida con sistemas económicos democráticos y desarrollados.

Los insuficientes logros registrados en las evaluaciones citadas: PISA, SIMCE y ESTUDIO NACIONAL DE SEGUNDO AÑO BÁSICO sumados a la escasa información sobre el inicio del aprendizaje de la lectura comprensiva en primer año básico fortalecen la motivación para realizar este estudio.

El objetivo del estudio es medir el aprendizaje de la lectura comprensiva lograda en primer año por estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje transitorio (TELT) y compararlos con los resultados de aprendizaje de alumnos del mismo curso que no presentaban TELT. Para responder a las preguntas ¿el TELT implica una barrera de aprendizaje que influye en la evaluación de la lectura comprensiva? ¿Es significativo el efecto del TELT en la evaluación de la lectura comprensiva? ¿La atención psicopedagógica del trastorno impacta positivamente en los logros del alumnado?

4 MÉTODO

4.1 POBLACIÓN Y MUESTRA

La región de Arica y Parinacota se caracteriza por tener un sistema educativo inclusivo, con atención de estudiantes con necesidades educativas especiales mediante que reciben apoyo psicopedagógico mediante Proyectos de Integración Escolar (PIE), entre las que se encuentra el Trastorno Específico del Lenguaje Transitorio (TELT) motivo de este estudio. Por disposición legal del Ministerio de Educación de Chile, (Mineduc), establecen un límite de matrícula de cinco estudiantes con TEL transitorio y de 2 estudiantes con TEL permanente en cada curso (Decreto N° 170/09, Art. 94). Ello determinó la constitución de la muestra, de 38 establecimientos municipalizados, (2018) se hizo una selección de 19 instituciones, equivalente al 50% del total y se agregó una institución particular subvencionada. Se estructuró una muestra de 189 estudiantes de primer año de enseñanza básica, siendo 61 (32%) de sexo femenino y 128 varones (68%). De este total, 89 estudiantes presentaban TELT (47%) y 100 estudiantes sin TELT (53%).

La evaluación del aprendizaje de la lectura comprensiva, se realizó mediante la Prueba de Comprensión Lectora Progresiva de Felipe Allende, Mabel Condemarín y Neva Milicic (2012). Se aplicaron dos instrumentos paralelos del mismo nivel: prueba 1-A y 1-B estandarizadas, ambas para los estudiantes de Chile. No se utilizó materiales adicionales.

4.2 METODOLOGÍA EMPLEADA

Se definieron dos grupos de estudiantes:

Grupo de estudiantes con TELT compuesto por 89 sujetos y

Grupo de estudiantes sin TELT compuesto por 100 sujetos

La aplicación de los instrumentos evaluativos fue ejecutada en forma individual por profesionales especialistas en educación diferencial pertenecientes a cada escuela

básica participante. La revisión de las respuestas fue sometida a los baremos originales del instrumento, en percentiles.

La prueba A-1 Estandarizada nacional compuesta de 28 preguntas que fue aplicada en el mes de julio con carácter de estado de avance en primer año básico y la prueba B-1 compuesta por 26 preguntas se aplicó en el mes de noviembre como aprendizaje anual de comprensión lectora.

Los instrumentos: (Prueba CLP 1°A y Prueba CLP 1° B) contemplaban las siguientes variables:

- Habilidades u operaciones Específicas:
- Unión de palabras escritas e ilustración. Ser capaces de unir una palabra escrita con la ilustración que la representa;
- Correlación oración e ilustración. Correlacionar una oración o frase con la ilustración que la representa
- Traducción de signos escritos a conceptos. Traducir los signos escritos a sus significados representados con imágenes. (Decodificación)
- Sentido y significado de las palabras. Dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significación
- Retener y manejar relaciones. Descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales". Allende, F. & otros (2012, p. 28). Los resultados de las evaluaciones se organizaron en base de datos y fueron analizados mediante la aplicación de las Tablas de Normas en percentiles del manual correspondiente registradas a continuación:

Tabla N°1. Normas en percentiles totales para el primer nivel de lectura. Forma A. Manual PCLP.

Puntaje Bruto	Percentil
0 -7	10
8 - 11	20
12 - 18	30
19 - 23	40
24 - 25	50
26	60
27	70
28	100

$\bar{X} = 21,27.$

$DS = 8,18.$

Tabla N° 2. Normas en percentiles totales para el primer nivel de lectura. Forma B. Manual PCLP.

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 4	10
5 - 9	20
10 - 18	30
19 - 23	40
24	50
25	60
26	100

\bar{X} = 19,63

DS 0 8,49

Fuente: Prueba CLP (2012) p-61.

Las tablas 1 y 2, se interpretan entendiendo que un alumno que registra 7 puntos o menos se ubica en el percentil 10 % y fue superado por el 90% de los alumnos medidos. Así es posible interpretar sucesivamente el percentil alcanzado en base al puntaje logrado, hasta el 100%. El instrumento de medición, se aplicó al término del primer semestre lectivo (mes de julio) para observar el avance que habían logrado los estudiantes, y al término del segundo semestre lectivo (noviembre), por profesores especialistas en educación diferencial, los resultados se organizaron en una base de datos, para conocer los logros anuales y realizar la comparación entre los grupos.

Para vincular con equivalencia aproximada se tomó en consideración que el Mineduc. de Chile establece para calificación de aprendizaje una “escala numérica 1.0 a 7.0, hasta con un decimal siendo la calificación mínima de aprobación un 4.0” (Art. 8 Decreto N° 67/18). Se aplicó percentil 60 como medida de aprobación por su proximidad en la escala numérica del Mineduc. Dado que En que el numeral 4 como mínimo de aprobación corresponde a 57,14 % de la nota 7.-

5 RESULTADOS

Tabla 3. Rendimiento de alumnos sin TELT: grupo control, en percentiles. 1ª y 2ª aplicación.

Percentiles	10	20	30	40	50	60	70	100	Total
Estudiantes primera aplicación	13	7	11	14	8	9	12	26	100
Estudiantes segunda aplicación	3	5	11	28	18	5	0	30	100

Fuente: Elaboración Propia.

Resultados julio: 47 estudiantes lograron más del 60%, corresponden a 47% de aprobación y 53 estudiantes lograron menos del 60% que representa el 53% de no aprobados del grupo control.

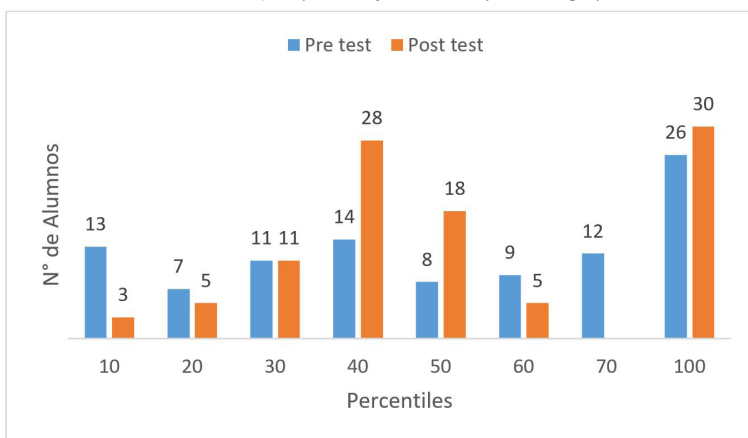
Resultados en noviembre: 35 estudiantes lograron aprobación 35%, a la vez que 53 estudiantes lograron menos del 60% que representa el 53% de no aprobados del grupo control.

Se incrementó el grupo de aprobados en 4 estudiantes, respecto a la primera medición parcial.

Es dable observar que los percentiles bajos disminuyeron en 10 y 20.

El \bar{X} esperado de 19,63 puntos o percentil 20. Fue alcanzado por 92 estudiantes, indicando avance en el aprendizaje de lectura comprensiva, en el grupo.

Gráfico N°1. Resultado julio pre-test y noviembre post test grupo sin TELT.



Fuente: Elaboración Propia.

Si comparamos en conjunto los resultados de los puntajes en la prueba pre y post en el grupo control, los resultados más evidentes son:

Transcurrido dos semestres lectivos se observó una disminución de 13 a 3 la cantidad de alumnos que logran un avance correspondiente a percentil 10, lo que significa que 3 alumnos en el post test obtienen entre 0 y 4 puntos. En el percentil 40, se observa que la cantidad de estudiantes crece de 14 a 28 alumnos, esto significa un aumento al doble de alumnos que registraron puntajes entre 19 y 23 puntos. Vale decir, que en un semestre se duplicó la cantidad de estudiantes que mejoraron su rendimiento en el aprendizaje de la comprensión lectora.

En el percentil 50, se observa un aumento del rendimiento de 8 a 18 alumnos clasificados en este percentil. En consecuencia aumentó el grupo en 10 alumnos los que lograron puntajes de 25 puntos.

En el percentil 60, se registraron 9 alumnos. No se registran alumnos en el percentil 70 y aumenta de 26 a 30 los alumnos que completan la prueba con todas las respuestas correctas (percentil 100).

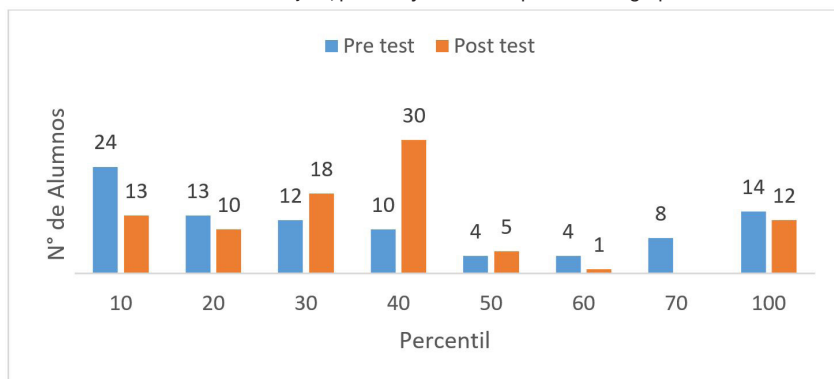
Desde el punto de vista de la mejora del rendimiento del post test del grupo control, que se presenta en la Tabla 4, como también se expone en el gráfico 1, gráfico 2 y gráfico 3, lo que evidencia una mejora del aprendizaje de la lectura comprensiva lograda en primer año.

Tabla 4. Rendimiento de alumnos con TELT: grupo experimental.

Percentil	10	20	30	40	50	60	70	100	Total
Estudiantes julio P-1 A	24	13	12	10	4	4	8	14	89
Estudiantes noviembre P-1 B	13	10	18	30	5	1	0	12	89

Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico N° 2. Resultados julio, pre test y noviembre post test de grupo con TELT.



Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 5. Resultados comparativos.

Percentil	Grupos		TOTAL
	Sin TELT	Con TELT	
60 y más (Adecuado)	35 35%	26 29,2%	
60 y menos (Inadecuado)	65 65%	63 70,8%	
TOTAL	100	89	

Fuente: Elaboración Propia.

6 DISCUSION Y CONCLUSIONES

Los resultados de la medición del aprendizaje de lectura comprensiva de los estudiantes con TELT y sin TELT en primer año básico de las escuelas comunes de Arica indican que los estudiantes lograron un 35% de aprobación contra un 26% de los estudiantes con TELT, la diferencia de 5,8% no es indicador significativo. (DS 8,49)

Se procura dar respuesta a:

¿El TELT implica una barrera de aprendizaje que influye en la evaluación de la lectura comprensiva?

Si bien los resultados son favorables al grupo que no porta TELT, la diferencia al no es significativa por no alcanzar una Desviación Standart, lo que indica similitud.

¿Es significativo el efecto del TELT en la evaluación de la lectura comprensiva?

Dada la diferencia no significativa entre los grupos en estudio pareciera que el efecto del TELT en la evaluación de lectura comprensiva en primer año básico no representaría un significativo efecto negativo.

¿La atención psicopedagógica del trastorno impacta positivamente en los logros del alumnado?

Todos los alumnos recibieron atención fonoaudiológica y psicopedagógica durante el año de medición por lo que podría haber tenido un efecto positivo.

Estos resultados guardan relación con la propuesta del Ministerio de Educación que mediante proyectos de Integración escolar proporciona apoyo psicopedagógico y fonoaudiológico a los estudiantes con TELT, procurando un inicio escolar en relación a la importancia del desarrollo igualdad de oportunidades frente al aprendizaje.

Se observa en los resultados una correlación positiva con lo que sostiene Bravo,Villalón & Orellana (2002) relacionado con el desarrollo dela conciencia fonológica y su importancia en el aprendizaje de la lectura.

7 DISCUSIÓN

¿Se justifica la proliferación de escuelas de lenguaje?. Los resultados tienden a indicar una aproximación positiva de los rendimientos de los estudiantes con y sin TELT, que puede interpretarse como igualdad de oportunidades para iniciar la educación básica, efecto que lograrían las escuelas especiales de lenguaje en los tres años de educación de nivel parvulario.

El estudio plantea dificultades de supervisión del proceso de medición en cada escuela por las distancias y horarios de funcionamiento de ellas, como asimismo el cumplimiento a las oportunidades de medición, debido a la asistencia irregular delos estudiantes.

Es oportuno indicar la excelente disposición administrativa de las jefaturas de la Ilustre Municipalidad de Arica como de las direcciones de los colegios y escuelas participantes.

El estudio evidencia avances en el logro del aprendizaje de la comprensión lectora en el primer año de enseñanza básica, tanto en el grupo de los estudiantes con trastornos específicos del lenguaje transitorio (TELT) versus los estudiantes sin TELT. Alcanzando o superando el \bar{X} esperado de 19,63, aproximado a percentil 20 en cuyo percentil se registran 76 estudiantes, lo que representa el 85,3% del grupo con TELT.

Aplicar la Prueba. 1-A en el mes de julio no es lo recomendable porque las pruebas están elaboradas para su aplicación al término de cada año lectivo. Debido a ello no se consideran los resultados de julio como valores válidos para su consideración en el estudio.

La importancia de la adquisición de la lectura comprensiva en el desarrollo de la persona y en la formación profesional del individuo nos plantea la pregunta, los alumnos que ingresan a la universidad a iniciar su formación profesional ¿Qué nivel de competencia en lectura comprensiva tendrán?

REFERENCIAS

(<https://www.oecd.org/acerca/impacto/alemania-el-efecto-pisa.htm>)

([oecd.org/newsroom](https://www.oecd.org/newsroom) 2009)

Alliende, F., Condemarin, M., y Milicic, N. "PRUEBA CLP FORMAS PARALELAS" Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad lingüística progresiva: 8 Niveles de Lectura.

Baker, J. L. (2000). *Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza: manual para profesionales*. Washington: Banco Mundial.

(Bravo, L. 2004). La conciencia fonológica como una posible "zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21-32. [fecha de Consulta 17 de Noviembre de 2021]. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536103>

Bravo, L., Villalón, M., Orellana, E. (2002) Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología* 2006, volumen 38, N° 1, 9-20.

Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. p-2. La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura Universidad de Granada.

Ministerio de Educación, (2002). Decreto N°1300. *Aprueba Planes y Programa de Estudio para Alumnos con trastorno Específicos del Lenguaje*, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 30 de diciembre de 2002.

Ministerio de Educación, (2010). Decreto N° 170. *Fija Normas Para Determinar Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Que Serán Beneficiarios De Las Subvenciones Para Educación Especial*, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 21 de abril 2010.

Feld, V. (2015). Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación. *Pensamiento Psicológico* 12 (1), 71-82. Recuperado de <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/630>

Heath, S. B. (1996). The sense of being literate: historical and cross-cultural. *Handbook of reading research* (2), 3.

Lara, M. F., Gómez Á. M., García M., Niño L. y Guerrero, Y. (2010) Relaciones entre las dificultades del lenguaje oral a los 5 y 6 años y los procesos de lectura a los 8 y 9 años. *Revista de la Facultad de Medicina* (58) 3.

Linan-Thompson, S. (11 de Julio 2012). El mejoramiento de la lectura es una tarea de todos. Bloom, B. *USAID: Proyecto Reforma Educativa en el Aula*. Guatemala.

Ministerio de Hacienda, D. d. P., División de Control de Gestión (2009). Anexo Metodología Evaluación de Impacto 12-21.

Ruiz, M., Sazo, E., & Sobral, J. (2015). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology* (48) 2.

Stanislas, D. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias sobre neurociencias de la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Mendoza, E., Lara (Coord.) Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Ediciones Pirámide, (Grupo Anaya S.A.), 2001, 2006. Cruz A., El TEL y la Dislexia: ¿una relación causa efecto?

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas, Vol. I, II, III e IV.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acoso 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Agenda pedagógica 144, 145, 146, 148, 153, 154

Alunos 2, 3, 4, 5, 8, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 115, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 204, 210

Aprendizaje 17, 18, 19, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 144, 146, 150, 152, 153, 216

Aprendizaje significativo 95, 96, 97, 98, 99, 100

Aprendizaje situado 53, 57

Autobiografía 77, 78, 79, 80, 81

Avaliação 24, 25, 47, 48, 49, 52, 63, 64, 116, 119, 136, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194

B

Biología 112, 117, 119, 134, 136, 138, 139, 141, 142

Bullying 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

C

Carpetas escolares 144, 145, 148, 149, 154

Centros de memória 1, 2, 3

Combustión 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76

Competências 19, 28, 30, 33, 42, 49, 56, 57, 64, 89, 92, 94, 120, 137, 142, 214, 215, 229

Conceções 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181

Conceito de PEI 184, 186

Condición física 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111

Currículo 31, 134, 136, 142, 180, 190, 195, 223

Currículo escolar 134

D

Diagnóstico 24, 42, 46, 50, 51, 66, 102, 104, 105, 108, 109, 111

Didactic competence 157, 158, 159, 164, 167, 169

E

Educação 1, 2, 3, 9, 22, 45, 64, 77, 79, 80, 81, 114, 120, 121, 134, 136, 137, 141, 142, 143, 170, 178, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 211, 212

Educação básica 1, 2, 136, 186, 189, 193, 194

Educación 10, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 76, 82, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 110, 111, 121, 123, 124, 130, 131, 133, 144, 145, 146, 147, 153, 154, 155, 213, 214, 215, 216, 219, 222, 229, 230

Educación secundaria 66, 67, 76, 155, 213, 214, 219, 222, 229

Educational paradigm 157, 158

Eficiencia Física 102, 109, 110

Ensayo argumentativo 213, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 228, 229

Ensino-aprendizagem 8, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 175, 179

Ensino secundário 134, 136, 137, 138, 141

Escritura 32, 40, 41, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 222, 225, 227, 228, 229

Estratégias de ensino inclusivo 184

Estudantes finalistas 21, 22, 23, 26, 27

Estudiantes 17, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 132, 133, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 214, 215, 223, 229

Exemplo 3, 24, 44, 48, 77, 78, 79, 80, 136, 137, 138, 140, 192, 207

F

Formación transformadora 53

G

Geologia 117, 119, 134, 136, 138, 139, 141

H

Habilidades comunicativas 95, 98

Habilidades sociales 11, 17, 19

História 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 20, 61, 78, 80, 81, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 198, 204, 206, 208, 212

I

Idiomas 122, 125

Inclusão educacional 184, 193

Informática 82, 83, 90, 226

Interpretação de textos 42, 44

J

Jesuítas 77, 78, 79, 80, 81

L

Lectura 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 154, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 225, 226, 227, 229, 230

Lectura comprensiva 29, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40

Lenguaje 29, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 66, 67, 74, 75

M

Madalena Freire 196, 197, 202, 210, 211

Manuais escolares 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142

Method 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Missão 77, 79, 81

Mobbing 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19

N

Niños especiales 95

P

Participatory action research 156, 157, 158, 159, 164, 165

Pedagógico 24, 28, 53, 56, 57, 60, 64, 78, 80, 103, 119, 120, 144, 145, 146, 147, 149, 172, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 200, 202, 215, 230

Percepción 68, 74, 122, 123, 128, 129, 130, 131, 132

Processo educativo 62, 112, 203, 206, 208

Professores 3, 4, 5, 8, 63, 64, 115, 116, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 191, 192, 210

S

Simbolización 66, 74

Sucesso escolar 22

Systematic 11, 94, 156, 157, 158, 160, 162, 164, 167, 168, 169

T

Técnica cloze 42, 43, 45, 46, 47, 49, 52

Tecnología 82, 83, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 113, 115, 120, 125, 131, 134, 136, 137, 194, 216

Tecnologias digitais 112, 114

TELT 29, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40

Tempo e espaço 196, 197, 208

Teoría de la argumentación 213, 215, 222, 223, 224, 230

Trastorno específico del aprendizaje 29

Trayectorias escolares 144, 145, 146, 154

Tutoría 22

V

Virtualidad 82, 122, 126, 130, 131, 133