

VOL III

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS
2023

VOL III

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



EDITORIA
ARTEMIS

2023



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

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

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Imagem da Capa	grgroup/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 Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
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 Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^ª Dr.^ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ 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, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.^ª Dr.^ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.^ª Dr.^ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.^ª Dr.^ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.^ª Dr.^ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.^ª Dr.^ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal



Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

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

E24 Educação [livro eletrônico] : saberes em movimento, saberes que movimentam III / Organizadora Teresa Margarida Loureiro Cardoso. – Curitiba, PR: Artemis, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
Edição bilingue
ISBN 978-65-87396-77-4
DOI 10.37572/EdArt_280223774

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Cardoso, Teresa Margarida Loureiro.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

O terceiro volume da *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, publicado pela Editora Artemis, convoca a inovação enquanto denominador comum. Uma inovação em torno de diversos cenários digitais, que hoje, mais do que nunca, populam os nossos quotidianos, em diferentes níveis de ensino. Mas também uma inovação em torno de competências de literacia ditas básicas, tradicionais, como a leitura e a escrita, todas inerentes ao direito universal à educação e à aprendizagem ao longo da vida, desígnios que a UNESCO nos estimula a concretizar, dia após dia.

Celebrar o dia internacional da educação, assinalado precisamente há um mês, é ir ao encontro desta inovação – curricular, pedagógica, tecnológica – que permita contribuir para atender às necessidades dos nossos alunos, estudantes, professores, formandos, enfim, numa palavra, dos educadores em todo o mundo. Uma inovação contextualizada, holística e transformadora, que permita contribuir para assegurar, aos indivíduos e aos coletivos, o desempenho consciente de um papel ativo, crítico e interventivo na sociedade.

Nos *Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam* aqui reunidos, há ainda espaço e tempo para recordar que a *Educação* mudou significativamente, em alguns pontos do globo, mais do que noutros, durante a COVID-19. Esta pandemia, a par de outras situações atuais de grande adversidade, continua a provocar mudanças com impacte no nosso presente e futuro. Importa, pois, (re)imaginar direções positivas para a educação¹; importa, portanto, (re)imaginar os nossos futuros em conjunto². E que os Saberes plasmados nestes capítulos possam ser o ponto de partida para (re)iniciar esta conversa, tão essencial quanto vital³!

Teresa Cardoso

¹ cf. <https://portal.uab.pt/investigacao/projetos/rapide-reimagining-a-positive-direction-for-education/> Acesso em: 25 fev. 2023.

² cf. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> Acesso em: 25 fev. 2023.

³ cf. <https://www.guninetwork.org/publication/unesco-futures-education-report-reimagining-our-futures-together-new-social-contract> Acesso em: 25 fev. 2023.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

METODOLOGÍAS ÁGILES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES: UNA REVISIÓN PARA LATINOAMÉRICA

Hernán Ocampo Moreno

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237741

CAPÍTULO 2..... 16

INNOVATION IN READING SPANISH

Irene Rejón Santiago

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237742

CAPÍTULO 3..... 29

O PAPEL DO PROFESSOR DE TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (PROATEC) NA CONTRIBUIÇÃO DA CULTURA DIGITAL E AS INTER-RELAÇÕES COM A AGENDA 2030

João Lucas Piubeli Doro

Danielli Santos da Silva

Carita Pelicão

Francine Amaral Piubeli

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237743

CAPÍTULO 4..... 43

O PROGRAMA WEIWE(R)BE NO ECOSISTEMA DA ESCOLA DIGITAL E VIRTUAL

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

Ana Carolina Ferreira da Cruz

Eduarda Maria da Silva Ribeiro Mota

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237744

CAPÍTULO 5..... 56

JUEGOS DE ESCAPE (ESCAPE GAMES), PUENTES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS HÍBRIDOS DE ENSEÑANZA (B-LEARNING)

Trilce Fabiola Ovilla Bueno

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237745

CAPÍTULO 6..... 66

MATERIALES DIDÁCTICOS CON SOPORTE VIRTUAL. HACIA LA VIRTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS

Patricia Alejandra Có

Mónica del Sastre

Viviana D´Agostini

Florencia Rodil

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237746

CAPÍTULO 776

ADAPTACIÓN AL APRENDIZAJE DIGITAL EN ESTUDIANTES DE LA UAC DURANTE LA PANDEMIA

María Alejandra Sarmiento Bojórquez

Juan Fernando Casanova Rosado

Mayté Cadena González

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237747

CAPÍTULO 8.....87

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE PARA FORTALECER EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

Verónica Prieto Cordero

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237748

CAPÍTULO 9..... 99

CONTINGENCIA SANITARIA POR COVID-19 Y REZAGO EDUCATIVO DE LOS ALUMNOS DE PSICOLOGÍA DE LA FCH-UABC

Rey David Román Gálvez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2802237749

CAPÍTULO 10..... 109

DOING MULTICULTURAL EDUCATION IN TIMES OF TROUBLE: A CASE OF PBL IN BILINGUAL ARAB-JEWISH SCHOOL IN ISRAEL

Raz Shpeizer

Orit Freiberg

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28022377410

CAPÍTULO 11	120
CONSTRUCTION OF ARITHMETIC-ALGEBRAIC THINKING IN A SOCIO-CULTURAL INSTRUCTIONAL APPROACH	
Fernando Hitt	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_28022377411	
CAPÍTULO 12	138
A INTERDISCIPLINARIDADE COMO UMA ESTRATÉGIA ATRAENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA	
Alireza Mohebi Ashtiani	
Jorge Matheus Fernandes de Camargo	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_28022377412	
CAPÍTULO 13	149
A CULTURA DO ESCRITO: DA LAJE DO SAPATO AO RIO DO SUTURNO, UMA DISCUSSÃO MULTICULTURAL	
Edilma Cotrim da Silva	
Edil Silva Costa	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_28022377413	
CAPÍTULO 14	162
NARRATIVAS DOCENTES: LOS SENTIDOS EN LA RECONFIGURACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA	
José Antonio Sánchez Sánchez	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_28022377414	
SOBRE A ORGANIZADORA	167
ÍNDICE REMISSIVO	168

CAPÍTULO 8

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE PARA FORTALECER EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN

Data de submissão: 19/01/2023

Data de aceite: 10/02/2023

Mg. Verónica Prieto Cordero

Docente Universidad Central de Chile

Facultad de Educación y

Ciencias Sociales

<https://orcid.org/0000-0002-2458-8537>

RESUMEN: La emergencia sanitaria que vivimos del COVID 19, las priorizaciones curriculares, los desafíos de prácticas de enseñanza relativas a la diversidad, intensificaron los diseños y propósitos para la formación inicial docente; en este escenario, resulta neurálgico preguntarse respecto al logro de aprendizajes significativos en la formación de futuros y futuras profesionales de la educación; la producción de conocimiento y las compresiones del mismo, por lo tanto es un desafío enseñar en entornos análogos; considerando aquello, se eligió abordar la herramienta mapas conceptuales, ya que estos apoyan el aprendizaje de las y los estudiantes (Novak, 1988), vinculando nuevos conceptos a otros que ya poseen, integrando información nueva en donde aprenden a organizar, interrelacionar, sintetizar, dar fluidez y sentido a los contenidos abordados en una clase o bien desde un texto referencial.

Sabemos que las teorías cognitivas y las didácticas han instrumentalizado los mapas conceptuales; sin embargo esta experiencia constituye métodos activo-participativos, de ideas comunitarias y colaborativas en donde las/os estudiantes requieren organizarse para elaborar, analizar y desarrollar conocimientos, así de esta manera, la relevancia de la experiencia queda supeditada a la apertura de nuevas representaciones y modos de construcción de conocimientos significativos y profundos entregando nuevas interacciones entre estudiantes, docentes y aprendizajes. Para el abordaje de esta innovación pedagógica se trabajó con estudiantes de pregrado de las carreras de Educación Parvularia, Física y Educación Física de una universidad pública durante el primer semestre del año 2021, sustentada por la creación de mapas conceptuales; abriendo lo visual y lógicas sensibles, tradicionalmente obviadas por la episteme academicista, como elemento de producción de conocimiento y sobre todo innovando en nuevas estrategias de diversificación del proceso de enseñanza que posibilitan potenciar los procesos cognitivos, el desarrollo de habilidades y competencias declaradas en los diferentes programas de las asignaturas (Monereo, 2021). Por lo tanto, repensar otras lógicas para las didácticas en FID, implica rescatar herramientas cotidianas y disponibles para resignificar procesos de aprendizaje, que contribuyen en la forma de acceder y adquirir el conocimiento como

proceso para aprender, lo cual conlleva a reconocerse como compañeros/as en la construcción colaborativa e intercambio de información, transformando el objeto del conocimiento en un proceso subjetivo de comprensión.

PALABRAS CLAVE: Saber docente. Métodos de aprendizaje. Innovación pedagógica. Autoevaluación. Autocrítica. Reflexión.

A LEARNING EXPERIENCE TO STRENGTHEN THE SELF-ASSESSMENT PROCESS

ABSTRACT: The health emergency we are experiencing from COVID-19 include curricular prioritizations, the challenges of teaching practices related to diversity, intensified the designs and purposes for initial teacher training. In this scenario, it is neuralgic to ask about the achievement of significant learning in the training of future and future education professionals; the production of knowledge and the compressions of it. Therefore, it is a challenge to teach in analogous environments; considering that, it was chosen to address the Concept Maps tool, since these support the learning of students (Novak, 1988), linking new concepts to others they already have, integrating new information where they learn to organize, interrelate, synthesize, give fluency and meaning to the contents addressed in a class or from a referential text. We know that cognitive and didactic theories have instrumentalized concept maps. However, this experience constitutes active-participatory methods, of community and collaborative ideas, where students need to organize themselves to elaborate, analyze and develop knowledge, so, in this way, the relevance of the experience is subject to the opening of new representations and modes of construction of significant and deep knowledge, delivering new interactions between students, teachers and learning. To address this pedagogical innovation, we worked with undergraduate students of the Preschool Education, Physical and Physical Education careers of a public university during the first semester of 2021, supported by the creation of concept maps; opening the visual and sensitive logics, traditionally ignored by the academic episteme, as an element of knowledge production and, above all, innovating in new strategies of diversification of the teaching process that makes it possible to enhance cognitive processes, the development of skills and competencies declared in the different programs of the subjects (Monereo, 2021). Therefore, rethinking other logics for didactics in FID, implies rescuing everyday and available tools to resignify learning processes, which contribute to the way of accessing and acquiring knowledge as a process to learn, which leads to recognize themselves as peers in the collaborative construction and exchange of information, transforming the object of knowledge into a subjective process of understanding.

KEYWORDS: Teacher knowledge. Learning methods. Pedagogical innovation. Self-evaluation. Self-criticism. Reflection.

1 DESARROLLO

Los cambios en el currículum en Chile y la emergencia de temáticas relativas a la diversidad, han permitido que fluyan diferentes corrientes para potenciar los procesos de enseñanza aprendizaje; sabemos que las teorías cognitivas y las didácticas han puesto

a disposición de los docentes un abanico de posibilidades para enfrentar este proceso. Métodos activo-participativos como, trabajos en equipo en donde las/os estudiantes requieren organizarse para elaborar, analizar y desarrollar presentaciones; discusiones con propuestas de resolución de problemas, argumentos y planteamientos de ideas para ser debatidas que permitirían propiciar nuevas representaciones para lograr los aprendizajes, y sobre todo nuevas estrategias de diversificación del proceso de enseñanza. Sin embargo, ésta se aborda cuantitativamente; en este sentido la evaluación, requiere hacerse cargo de las diferentes innovaciones presentadas; hoy no puede limitarse a las tradicionales pruebas escritas, en donde el papel y el lápiz son los protagonistas. (Castillo, 2002). Considerando lo anterior y dando respuesta a los nuevos cambios que requiere la sociedad, la evaluación ha de centrarse en los aprendizajes en los cuales los y las estudiantes tengan la posibilidad de ser capaces de evaluar sus propios desafíos y el logro de éstos. (Santos Guerra, 2014). Es por ello, que se profundizará en una experiencia evaluativa, la cual se sustenta en el proceso de autoevaluación como una transformación de la realidad, propiciando la reflexión y el diálogo. (Shön, 1992). Sabemos que las teorías cognitivas y las didácticas han puesto a disposición de los docentes un gran abanico de posibilidades para enfrentar este proceso. Métodos activos participativos como, trabajos en equipo en donde los estudiantes deben organizarse para elaborar, analizar y desarrollar presentaciones orales, discusiones con planteamientos de ideas coherentes, entre otras. Las cuales permitirían desarrollar nuevas formas de lograr los aprendizajes y, sobre todo, nuevas estrategias y formas de enseñar, tradicionalmente la evaluación es vista como un examen donde se coloca a prueba al alumno y alumna, comprobando de esta forma la adquisición de los aprendizajes y el logro de los objetivos propuestos por el sistema o el profesor/a (Castillo, 2002). Actualmente el proceso de autoevaluación debe considerarse sistemáticamente como constante, el cual se intensifica en la etapa escolar. Los jóvenes viven sometidos a diferentes procedimientos evaluativos que tratan de medir los diferentes logros de los aprendizajes obtenidos; si bien es cierto que la actividad evaluadora, permite analizar y movilizar los diferentes recursos que se poseen, pero muchas veces ésta pasa a ser un proceso cuantitativo que se enmarca en una nota. Entender la Evaluación como un proceso implica una ardua tarea, pero es la meta de todo educador plantear este proceso cómo una posibilidad de mejorar los aprendizajes; es una ardua tarea principalmente por los antagónicos paradigmas arraigados en torno a ella y que a diario se llevan a cabo dentro del aula, considerándola como un instrumento de medición, controlador, seleccionador y sancionador de aprendizajes, suprimiendo toda posibilidad de análisis crítico, reflexión o debate sobre cómo, tanto niños, niñas

y educadores están afrontando y llevando a cabo sus experiencias de aprendizaje. La evaluación es uno de los componentes más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, resulta una tarea compleja que en ocasiones se reduce simplemente a medir lo que el alumno aprendió al final de un proceso a través de pruebas estandarizadas que evalúan el rendimiento académico, poniendo énfasis en el resultado y no en el proceso. “Se enfatizan los productos del aprendizaje (lo observable) y no en los procesos razonamiento, uso de estrategias, habilidades, capacidades complejas); de la evaluación de los productos generalmente se enfatiza en la vertiente negativa” (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2007). Una consecuencia de esta atención hacia lo cuantificable desencadena caer en la categorización del alumno y alumna, quienes son representados por un número, una calificación dentro de la sala de clases y a ojos del profesor y de los estudiantes, marcando diferencias entre la existencia los alumnos buenos, destacados; los mediocres o malos, llevando esta situación a la estigmatización o estereotipación; reflejo de la ineficacia de la competencia declarada por la sociedad, que se refleja en la escuela y en las instituciones educativas, nuestro afán de competencia, poder ha mermado nuestra condición Humana.(Maturana, 2021). Estas posiciones crean jerarquías de excelencia, que tienden a distribuir a los y las estudiantes dentro de una curva normal, sin informar sobre sus conocimientos o competencias. Estas jerarquías de excelencia que diferencian entre “buenos, regulares y malos alumnos, fundamentan la toma de decisiones tales como el paso de un curso a otro, la repitencia, la selección para ingresar a educación media, a estudios universitarios, la incorporación al mercado de trabajo. (Condemarín & Medina, 2000, p.17)

Por otra parte, los estudiantes entienden que sus calificaciones representan su desempeño académico que lo acompañara durante su vida escolar por lo que su atención y preocupación es hacia la obtención de un resultado satisfactorio para sí mismo, el profesor, sus compañeros y la familia, el proceso de enseñanza aprendizaje gira en torno a una nota, el camino hacia la obtención de algún aprendizaje pasa a un segundo plano. Con respecto a esto mismo cabe preguntarse si los centros educativos potencian el amor hacia la educación como un proceso de crecimiento y sabiduría, el interés por el conocimiento, la investigación, el trabajo en equipo, la exploración, la creación o, por el contrario, el conocimiento académico solo importa porque a través de la obtención de este se recibe una calificación satisfactoria para el educador y la comunidad escolar. El conocimiento académico tiene un doble valor. Por una parte, tiene valor de uso; es decir, es útil, tiene sentido, posee relevancia y significación, despierta interés, genera motivación, y por otra parte tiene valor de cambio; es decir, se puede canjear por una calificación, por

una nota. Cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Sin embargo, al poner estas frases en disonancia, existe una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar” (Santos Guerra, 2020). Es evidente que aprender de forma significativa y relevante depende de muchos factores que se encuentran en interacción en los entornos educativos formales; tiene un peso privilegiado y para la mayoría de los estudiantes constituye la principal razón de sus prácticas de estudio y aprendizaje. Estos aprenden para la evaluación. (Moreno, 2016, p.9). Las evaluaciones centradas sólo en resultados cuantificables, estimularían ciertas operaciones intelectuales en desmedro de otras. De acuerdo con Santos Guerra (2003). La evaluación estará puesta al servicio de las tareas intelectualmente más pobres, en primer lugar, se encuentran las tareas relacionadas con memorizar, aprender algoritmos, estructurar, comparar, dejando en los últimos lugares y por lo tanto a las que se les da menos importancia se relacionan con argumentar, opinar, investigar y crear.

Con respecto a la evaluación tradicional, Díaz- Barriga (2020) coincide en explicitar que los ámbitos cognitivos, muchas veces refuerzan los aprendizajes memorísticos, dejando en segundos planos habilidades de orden actitudinal o bien habilidades que potencien el desarrollo del pensamiento creativo, argumentativo y crítico. Muchas personas brillantes no creen en sus capacidades porque aquello en lo que destacaban en l escuela no se valoraba (Robinson, 2016. p.18). Por otro lado, la evaluación que se aplica tendría directa relación con el tipo de educador que eres, lo que deseas que tus alumnos aprendan y como enseñas estos conocimientos. En la evaluación tradicional se le da énfasis al resultado por sobre el proceso, por lo tanto, el profesor pondrá toda su atención y energía en que los alumnos manejen cierta cantidad de información, la memoricen y luego sean capaces de responder las preguntas que se les aplican en las pruebas. “La narración cuyo sujeto es el educador” (Freire, 2002, p.51).

Santos Guerra expone la siguiente metáfora para explicar los estilos de enseñanza y por ende lo que se avalúa. “Me serviré de dos metáforas para explicitar estas afirmaciones. Primera metáfora: El docente es una persona que posee el conocimiento en un recipiente. Por ejemplo, una botella de agua. El aprendiz es una copa (elemento por completo pasivo) que recibe el agua de manos del docente. La evaluación consistirá en preguntarse por el agua que contiene esa copa. Si no hay agua dentro de ella es porque no estaba debajo del chorro de agua que se vertía de la botella. Segunda metáfora: el docente es un experto en buscar manantiales de agua. La tarea docente consiste en enseñar al aprendiz a localizar por sí mismo manantiales de agua. La evaluación consistirá, en este caso, en comprobar si el aprendiz es capaz de buscar por sí mismo fuentes de agua y de saber si ésta es

salubre o está contaminada (2020, p.113). Sin embargo, es difícil, poder replantear nuevas acciones, que impliquen procedimientos alternativos, que contribuyan y establezcan coherencia entre el currículo y el logro de aprendizajes propuestos, los cuales dan significado e intencionan los propósitos, fines, objetivos y competencias que las personas lograrán para el desarrollo de la sociedad actual. En este sentido la evaluación, requiere hacerse cargo de las diferentes innovaciones presentadas; hoy no puede limitarse a las tradicionales pruebas escritas, en donde el papel y el lápiz son los protagonistas del proceso, dejando de lado el rol que deben cumplir los estudiantes. El profesor y profesor requiere utilizar el proceso de evaluación, no como una acción unilateral y terminal, sino como un proceso que guía la enseñanza y el aprendizaje, estos a la vez cumplirán la función de proporcionar información permanente sobre los aprendizajes que poseen y los que pueden seguir adquiriendo (Castillo., 2002).

Considerando los planteamientos expuestos y dando respuesta a los nuevos cambios que requiere la sociedad, la evaluación ha de centrarse en los aprendizajes en los cuales el estudiante tenga la posibilidad de ser capaz de evaluar sus propios desafíos y el logro de estos; es importante que el estudiante tenga la posibilidad de intercambiar sus evidencias con las del profesor de una manera crítica y reflexiva. Para Schön (1992), la manera de aprender una práctica profesional es a través de la participación en un prácticum, el cual es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender. En este contexto, el y la estudiante se aproximan al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer, a menudo se encuentre limitado a la relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de los errores, simplifican la práctica. Estos acontecimientos lo sitúan en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo de la universidad. En este sentido se pretende por una parte ayudar a los y las estudiantes para que sean capaces de lograr algún tipo de reflexión en la acción y por otro, implica también un diálogo entre el docente y los estudiantes, logrando una reflexión en la acción recíproca. Sin embargo, aún persisten nuestros cuestionamientos qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar, con qué evaluar, para qué evaluar, quien evaluará. Sin duda son interrogantes acertadas, pero requieren de un proceso dinámico y continuo que permita sostener el equilibrio y participación de los estudiantes. Contario a la modalidad o paradigma evaluativo visto anteriormente encontramos el proceso de autoevaluación que surge como alternativa a los procedimientos tradicionales de evaluación y que tiene como fin último mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para entender más sobre esta propuesta es importante conocer sus principios y características fundamentales. Por ello partiremos

considerando que es una instancia para mejorar la calidad de los aprendizajes. Con este principal objetivo, la evaluación debe ser entendida como un proceso natural e inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y que permite regular el aprendizaje: comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo, junto con todos los aspectos que una experiencia educativa implica. Ergo, los y las estudiantes son capaces de resignificar su aprendizaje; no solo es posible a través de pruebas con lápiz y papel, sino que esto también es posible cada vez ellos y ellas tomen la palabra, lean, escuchen, desarrollen proyectos, estableciendo interacciones sociales, analizando los trabajos de otros, propiciando de esta forma retroalimentación entre pares. Por otro lado, hablar de evaluación auténtica es hablar de un proceso colaborativo y multidireccional. La responsabilidad del momento evaluativo ya no recae exclusivamente en el docente, sino que él y la estudiante es capaz de autoevaluarse, evaluar a sus compañeros y ser evaluado por el profesor, aprendiendo unos de otros. Por lo tanto, es importante señalar que uno de los beneficios de la autoevaluación se relaciona principalmente con el desarrollo de estrategias metacognitivas que le permitan los jóvenes darse cuenta de “qué”, “cómo” y “para qué” está aprendiendo, entendiendo así sus propios procesos cognitivos. Es importante señalar que aprender en forma individual y en colaboración de otros estudiantes, permite asumir el control y la responsabilidad de su propia formación y desarrollo en el marco de los aprendizajes. (Bain, 2014).

Aludiendo a estas premisas, es necesario comprender que evaluar no es calificar; una prueba no favorece en absoluto aquellas estrategias metacognitivas que se mencionaron anteriormente. Las pruebas no tendrían utilidad desde las perspectiva de la regulación de los aprendizajes; es decir, de la adecuación del proceso de enseñanza a las necesidades de los y las estudiantes, dado que no aportan información sobre la construcción de conocimientos de cada alumno/a , sino que sanciona sus errores sin ofrecer los medios para comprenderlos y trabajarlos ellas resultan insuficientes cuando se las considera la única fuente de información, cuando no se las perfecciona y cuando no se las incorpora dentro de un amplio espectro de evidencias o fuentes de datos válidos del rendimiento de los estudiantes que incluya observaciones cualitativas, muestras de desempeños, y otras técnicas o procedimientos”(Condemarín, 2006, p.58).

Si bien la evaluación no deja de lado aquellas fuentes de información como son las pruebas, test, listas de cotejo o escalas de apreciación, considera como su principal fuente aquellas actividades o instancias cotidianas y significativas en las que interactúa los y las estudiantes con el docente. Por esto, se hace indispensable la incorporación de las observaciones cualitativas, muestras de desempeño y otras técnicas o procedimientos descriptivos. Todo ello permite entonces otorgar al aprendizaje un significado y

trascendencia, pues son puestas en marcha sus capacidades, experiencias previas y sus estructuras cognitivas. Se centra en las fortalezas de los estudiantes. Esta modalidad evaluativa potencia en los alumnos permitiéndoles darse cuenta de aquello que son capaces de hacer de forma independiente (ZDR = Zona de desarrollo Real) y aquello que pueden realizar con ayuda de sus pares o de un adulto (ZDP= Zona de desarrollo Potencial). Solo así es posible obtener ventajas como; descubrir los reales desempeños y competencias que los estudiantes reflejan en sus prácticas y discursos y cuáles, permiten visibilizar y reflejar aprendizajes ya sean espaciales, corporales, interpersonales o artísticas y así, hacerlos seres consientes de cómo están llevando su proceso, participar activamente de él, entender sus competencias y necesidades y responsabilizarse por su aprendizaje. A diferencia de la evaluación tradicional, la evaluación auténtica otorga al error un lugar fundamental en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, pues este entregará indicios de cuáles son los obstáculos que el alumno está enfrentando en su proceso de aprendizaje y los procesos intelectuales que se encuentran en juego, “sobre esta base, el proceso de autoevaluación estimula penetrar en la lógica del error para mejorar los aprendizajes, buscando el sentido de aquél y de las operaciones intelectuales de las cuales el error constituye una señal” (Condemarín, 2006, p.). Podemos deducir entonces que sancionar el error es igual a desatender el hecho de enfrentar un obstáculo ya sea en sus conocimientos previos, estructuras cognitivas, emocionalidad, afectividad u otra área que no le está permitiendo construir nuevo conocimiento. Lamentablemente los errores se explican por la desatención o la ignorancia, provocando desinterés y frustración en el aprendizaje. Cuando hablamos de equidad en evaluación; erróneamente se llevan a cabo varias acciones que pretenden cumplir a cabalidad con el significado de dicho término. Según las prácticas educativas más comunes hablar de equidad está relacionado con favorecer la comparación de resultados distribuyendo o encasillamos a los estudiantes dentro de escalas de “buenos”, “regulares” y “malos”. Sumado a esto se piensa que equidad es sinónimo de realizar las mismas preguntas, al mismo tiempo, de la misma forma, en las mismas condiciones. Esta situación bajo la mirada de la evaluación auténtica no corresponde más que a una evaluación tradicional estandarizada y cerrada. Para hablar de equidad, en evaluación auténtica, partamos poniendo en práctica la pedagogía diferenciada, aquella que constituye la principal respuesta a la interrogante de cómo lograr favorecer que todos los estudiantes aprendan a partir de sus características individuales porque debemos considerar a cada sujeto como un ser único e irreplicable, con necesidades e intereses particulares y capitales culturales y realidades sociales muy distintas unos de otros, la evaluación auténtica, entonces se centra en el alumno real,

considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal.

Si bien el proceso de autoevaluación ha recibido una fuerte crítica a la evaluación tradicional; le son imprescindibles aquellas tradiciones pedagógicas como los registros descriptivos, registros de observación directa, inventarios, recolecta y exposición de trabajos o proyectos, por ende más que instaurar la evaluación auténtica dentro de la práctica docente como una nueva idea, esta propuesta pretende que cada docente sea capaz de validar sus procedimientos y técnicas de evaluación, así como los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. También, invita a considerarla como un procedimiento evaluativo principalmente por dos razones; primero porque “constituye un procedimiento oportuno por cuanto evita riesgos de conocer y comunicar los resultados de la evaluación a los estudiantes cuando paso el momento y ya tal información resulta irrelevantes para mejorar la efectividad de la enseñanza y para proporcionarles retroalimentación sobre sus progresos individuales y grupales”, y segundo porque “otorga un tiempo suficiente al aprendizaje, de manera que los alumnos puedan avanzar desde el nivel de referencia al de dominio, al de transferencia y a continuación al de expresión (Condemarín, 2006, p.).

Tomando en cuenta los argumentos descritos se profundiza en una experiencia evaluativa, que se sustenta en el proceso de autoevaluación como una transformación dinámica que se centra en los estudiantes y en lo que ellos deberían ser capaces de hacer y realizar, desarrollando un seguimiento continuo del progreso de sus propios aprendizajes generando la necesidad de autorregular sus compromisos y progreso de las dimensiones crítico- reflexivas.

En una primera instancia los y las estudiantes leen en forma comprensiva y analítica un texto, en esta experiencia leen el capítulo 1 del texto *Producto o praxis del Currículum*, autora Shirley Grundy (1994), el texto se requiere traerlo leído con una semana de antelación. Se realiza una conversación general y abordaje de ideas fuerza, según sus comprensiones, dudas de conceptuales, inferencias, relación de conceptos con el cotidiano de la escuela, para luego conformar una mesa redonda que permite discusiones más ampliadas. Como tercer paso, se plantea la interrogante de evaluar la comprensión y síntesis del texto (los estudiantes proponen diversas alternativas tradicionales de evaluación, generalmente una prueba escrita o bien una interrogación). Como cuarto paso se define el procedimiento para evaluar; los estudiantes se dividen el equipo de trabajo de no más de 4 a 5 estudiantes para facilitar la experiencia y abordar la elaboración de mapas conceptuales, el texto facilita la organización para abordar por separado las tres Racionalidades implícitas que se describen en el documento.

Se proporciona material, pliegos de papel kart y plumones; los estudiantes trabajan dentro del horario de clases, generalmente un bloque. Finalizada la elaboración de los mapas, los estudiantes exponen y dan a conocer en forma oral sus ideas fuerza. Sus pares generalmente aplauden y se realizan preguntas para confrontar sus argumentos. El docente también realiza preguntas. Terminadas las exposiciones, se felicita el trabajo y la organización de estos; y se plantea una nueva interrogante ¿Cómo y de qué manera se puede evaluar el trabajo presentado que han presentado? (generalmente los estudiantes en una primera instancia describen el proceso como óptimo y que todos tienen merecen nota siete). El docente orienta y guía a los estudiantes para que realicen una autoevaluación reflexiva y crítica, nuevamente se formula otra interrogante a todo el curso. ¿Qué evaluar de la experiencia realizada? (se requiere de un secretario el cual comienza a escribir en el pizarrón todos aquellos elementos posibles de evaluar emanados desde los conocimientos previos que poseen, generalmente enuncian, dominio del tema, claridad en la exposición de las ideas, organización del papelógrafo, volumen de voz, limpieza, claridad en las ideas fuerza, coherencia del texto con las ideas fuerza, entre otras.) Concluido este aspecto el docente junto con los estudiantes organizan las ideas en Indicadores, dimensiones y criterios de evaluación, se definen parcialmente de manera que los propios estudiantes sean capaces de construir. Finalmente, cada integrante del equipo elabora un instrumento de autoevaluación para evaluar el trabajo que ha realizado. Se solicita como último paso que justifique la evaluación en forma descriptiva, fundamentando la evaluación que ha determinado. Para ser entregada al docente.

La auto evaluación es un proceso de autocritica que potencia la reflexión sobre la propia realidad. Esta forma de evaluar puede complementar perfectamente la evaluación formal y, a partir de ella, enriquecer el proceso educativo. Además, ayuda a evaluar la efectividad del proceso y de la propia evaluación. Esta debe facilitar el conocimiento de los objetivos que dirigen las acciones de los estudiantes, debe proporcionar información inmediata de los resultados alcanzados, de los avances logrados y de las dificultades encontradas, así como las estrategias que deben seguirse para superarlas; permite a los estudiantes mantener la motivación y la confianza en sí mismos y en sus capacidades de aprendizaje. Las prácticas evaluativas deben ser concebidas para reconocer el esfuerzo realizado e implican que los estudiantes conozcan los logros alcanzados y que son informados de los aprendizajes que aún no se han evidenciados; brindando posibilidades de intercambiar evidencias con las del profesor(a) de una manera crítica y reflexiva, construyendo aprendizajes relevantes de una manera colaborativa y dinámica que potencien el trabajo colaborativo, permitiendo autonomía y capacidad de tomar decisiones, articulando aprendizajes previos con nuevos aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada Acevedo, P. (2002). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Ahumada Acevedo, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. Viña del mar: Perspectiva Educativa, formación de profesores.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.
- Bain, K. (2024). Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad. Editorial Universidad de Valencia. España.
- Castillo, S. (2002). Compromiso de la Evaluación Educativa. Barcelona: Prentice Hall.
- Coll César, & Onrubia, J. (2002). Evaluar es una escuela para todos. Barcelona: cuadernos de pedagogía.
- Condemarin, M., & Medina, A. (2000). Evaluación Auténtica de los Aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación. Centro de Educación Preescolar y Especial.
- Condemarin, M. (2006). Madurez Escolar, Edit. Andrés Bello, 4ª Edición, Chile. Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disrupción <https://orcid.org/0000-0001-8720-1857>
- Díaz-Barriga-Arceo, Frida & Barrón-Tirado, María Concepción. (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disrupción. Revista Electrónica Educare, 24 (Supl. 1), 7-11. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.3>
- Freire, P. (2004). Pedagogía del oprimido. Argentina: Editores Argentina.
- Grundy, S. (1994). Producto o praxis del currículum Segunda edición. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, A. & de La Plata, R. (1996). Evaluación educativa. Magisterio del Río de la Plata.
- Guerra, M. (2000). Evaluación Educativa 1 Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires. Argentina. Magisterio del Río de la Plata.
- Guerra, M. S. (2007). La evaluación como aprendizaje. Madrid: Narcea.
- Guerra, M. Á. (2003). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado) tercera edición Madrid. Morata S.L.
- Novak, J. D., Gowin, D. B., & Otero, J. (1988). Aprendiendo a aprender (pp. 117-134). Barcelona: Martínez Roca.
- Maturana, H. (2021). La revolución Reflexiva. Editorial Paidós.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en Educación y Política. Chile. Editorial Dolmen.
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalda. Ciudad de México.

Monereo, C. (2021). De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES). *Investigación En La Escuela*, (27), 21–38. <https://doi.org/10.12795/IE.1995.i27.02>

Peter Mc Laren, J. K. (2008). *Pedagogía crítica. De que Hablamos, Dónde estamos*. Barcelona: Grao.

Robinson, K. (2016). *Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación*. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A Grijaldo Barcelona.

Sacristan, G. (2009). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid.

Santos, G. (2020). *La escuela que aprende*, 6ta edición. Ediciones Morata. Madrid España.

Schön, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (s.f.).

Zabala, A. (2007). *La práctica educativa. Como enseñar*. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.

Zeichener Kenneth. (1999). *Volver a pensar la educación*. Vol. II *Prácticas y discurso educativo*. (Congreso Internacional de didáctica). Madrid: Morata.

Zaccagnini, M. (2008). *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*. Recuperado el octubre de 2016, de *Revista Iberoamericana de Educación*.

SOBRE A ORGANIZADORA

Teresa Margarida Loureiro **Cardoso** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo de Formação Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2001). É Doutora em Didática pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (atual Departamento de Educação e Psicologia) da Universidade de Aveiro (2007). É Professora-Docente no Departamento de Educação e Ensino a Distância (anterior Departamento de Ciências da Educação) da Universidade Aberta, Portugal (desde 2007), lecionando em cursos de graduação e pós-graduação (Licenciatura em Educação, Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Mestrado em Pedagogia do Elearning, Doutoramento em Educação a Distância e Elearning), e orientando-supervisionando cientificamente dissertações de mestrado, teses de doutoramento e estudos de pós-doutoramento. É investigadora-pesquisadora no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, cuja coordenação científica assumiu (2015-2018) e onde tem vindo a participar em projetos e outras iniciativas, nacionais e internacionais, sendo membro da direção editorial da RE@D, Revista Educação a Distância e Elearning. É ainda membro da SPCE, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, e membro fundador da respetiva Secção de Educação a Distância (SEAD-SPCE). É igualmente membro da SOPCOM, Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Pertence ao Grupo de Missão “Competências Digitais, Qualificação e Empregabilidade” da APDSI, Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, é formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação, autora e editora de publicações, e integra comissões científicas e editoriais.

<http://lattes.cnpq.br/0882869026352991>

<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adaptación 15, 58, 76, 77, 79, 80, 81, 85, 86
Adults learn to read 16
Aprendizaje a distancia 77
Aprendizaje creativo 56
Arithmetic-algebraic thinking 120, 121, 124, 134
Autism 16, 20, 21
Autocrítica 88, 96
Autoevaluación 62, 74, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96

B

Bilingual schools 109, 110, 111, 112, 113, 117

C

Calidad educativa 1
Cohorte 99, 101, 102, 103, 105
Competências de Literacia da Informação 43, 44, 45
Crisis sanitaria 99, 100, 103
Cultura digital 29, 31, 32, 33, 37
Cultura do escrito 149, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 159

D

Dyslexia 16, 20

E

Educação Aberta 43, 44, 45, 46, 50, 54
Educação digital 29, 47
Educación Matemática 66, 75
Educación virtual 77, 78, 79, 85, 86, 107
Education 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 30, 42, 44, 46, 54, 55, 57, 60, 61, 65, 67, 77, 88, 107, 109, 110, 111, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 134, 135, 136, 163
Enseñanza 2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 25, 26, 27, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 98, 100, 107, 162, 163, 164
Ensino de matemática 138, 140, 142, 148

Escrita 38, 79, 80, 95, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 166

F

Fala 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 160

Formación académica 1, 2

Formación integral 1, 3, 5, 11, 12, 80

G

Gamificación 56, 58, 60, 61, 64, 65

Gradual generalization 120, 123

Gurungueiros 149, 150, 151, 152

H

Hearing and language 16

I

Innovación 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 25, 26, 56, 57, 60, 62, 65, 87, 88, 97

Innovación educativa 1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 60, 65

Innovación pedagógica 87, 88

Innovation 1, 2, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 29, 30, 44, 61, 65, 88

Inovação Pedagógica 43, 44, 53, 54

Interdisciplinaridade 138, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148

Israel 109, 110, 111, 118

J

Juegos de escape 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65

L

Literacy 16, 17, 18, 19, 20, 21, 44

Literacy principles 16

M

Materiales didácticos 66, 67, 68, 70

Metodologías educativas 1

Métodos de aprendizaje 88

Modelos híbridos de enseñanza 56, 58, 60, 61, 64

Multiculturalism 109, 111, 113, 115, 116, 117

N

Narrativas docentes 162

O

Otimização 138, 142, 144, 145, 148

P

Practicas pedagógicas 162

PROATEC 29, 30, 32, 37, 38, 40, 41

Project-based learning (PBL) 109

R

Rede Académica Internacional WEIWER® 43, 44, 54

Rede de Bibliotecas Escolares 43, 44, 45, 54, 55

Reflexión 63, 66, 67, 80, 88, 89, 92, 96, 98, 135

Reprobación 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108

Rezago 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108

Rezago educativo 99, 100, 101, 103, 107, 108

S

Saber docente 88

Situação-problema 138

Socio-cultural approach 120, 121, 130

T

Therapeutic pedagogy 16

TIC 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 61, 66, 67, 69, 70, 74, 75, 86, 144