

# PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA

imaginar e fazer a mudança  
em tempos difíceis

Atas do 6º encontro do GT-PA  
(Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia)

Orgs.: José Luís Coelho da Silva, Flávia Vieira,  
Maria Alfredo Moreira & Maria Judite Almeida

2014 | Universidade do Minho – Instituto de Educação / CIEd



Universidade do Minho  
Instituto de Educação



Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Iniciativa financiada por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a  
Ciência e a Tecnologia no âmbito do CIEd - projeto PEst-OE/CED/UI1661/2014

## **FICHA TÉCNICA**

### **TÍTULO**

**Pedagogia para a autonomia – Imaginar e fazer a mudança em tempos difíceis**  
6º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)  
Atas

### **ORGANIZADORES**

José Luís Coelho da Silva  
Flávia Vieira  
Maria Alfredo Moreira  
Maria Judite Almeida

### **ISBN**

978-989-8525-28-4

### **EDITOR**

Centro de Investigação em Educação  
Instituto de Educação  
Universidade do Minho  
4710-057 Braga  
PORTUGAL

200 exemplares

**JULHO DE 2014**

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Alexandro Martinez Gonzalez	Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle
Amador Guarro	Universidade de La Laguna, Tenerife
Ana Amélia Carvalho	Universidade de Coimbra
Ana Isabel Andrade	Universidade de Aveiro
António Moreira	Universidade de Aveiro
Carles Monereo	Universidade Autònoma de Barcelona
Deolinda Ribeiro	Escola Superior de Educação do Porto
Flávia Vieira	Universidade do Minho
Gillian Owen Moreira	Universidade de Aveiro
Helena Araújo e Sá	Universidade de Aveiro
Helena Peralta	Universidade Nova de Lisboa
Iris Pereira	Universidade do Minho
Isabel Alarcão	Universidade de Aveiro
Isabel Barbosa	Escola Sá de Miranda, Braga
José Carlos Morgado	Universidade do Minho
José Luís Coelho da Silva	Universidade do Minho
Juan Luis Gomez Gutierrez	Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle
Leslie Bobb Wolff	Universidade de La Laguna, Tenerife
Lia Raquel Oliveira	Universidade do Minho
Manuel Jiménez Raya	Universidade de Granada
Margarida Castro	Escola Secundária Antero de Quental, Ponta Delgada
Maria Alfredo Moreira	Universidade do Minho
Maria de São Pedro Lopes	Escola Superior de Educação de Leiria
Maria do Céu Melo	Universidade do Minho
Maria João Amaral	Escola Secundária de Latino Coelho, Lamego
Maria Judite Almeida	Universidade do Minho
Neus Sanmartí Puig	Universidade Autònoma de Barcelona
Palmira Alves	Universidade do Minho
Richard Smith	Universidade de Warwick, UK
Rita Stano	Universidade Federal de Itajubá
Rosa Bizarro	Universidade Portucalense
Rosa Oliveira	Universidade Federal de S. Carlos
Sandra Soares	Universidade Estadual da Bahia
Teresa Bettencourt	Universidade de Aveiro

## COMISSÃO ORGANIZADORA

Flávia Vieira (Coordenadora)

José Luís Coelho da Silva

Maria Alfredo Moreira

Maria Judite Almeida

## SECRETARIADO

Marta Fonseca

Isabel Sandra Fernandes

## APOIOS E PATROCÍNIOS





## APRESENTAÇÃO

O GT-PA – Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia – é uma comunidade de aprendizagem multidisciplinar constituída em 1997 na Universidade do Minho. Integra professores dos ensinos básico e secundário e investigadores/ formadores académicos de diversas áreas disciplinares da Educação. O Grupo tem como objetivos: explorar e estudar uma pedagogia para a autonomia associada à formação de professores reflexivos; contrariar o divórcio investigação-ensino; estreitar as relações universidade-escola na produção do saber educacional e na transformação das práticas educativas.

O 6º Encontro do GT-PA, tal como os anteriores, inscreve-se nas atividades do Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho e dá continuidade à intenção de disseminar e discutir possibilidades de uma educação transformadora e emancipatória. Hoje mais do que nunca, vivem-se tempos difíceis na educação. Importa refletir sobre o modo temos vindo a reagir às pressões das políticas educativas, da crise económica (inter)nacional e das exigências do mercado, sem perder de vista os princípios educativos de uma pedagogia para a autonomia. Como podemos imaginar e fazer a mudança nos atuais cenários? Esta foi a questão orientadora do Encontro, traduzida na sua designação: *Pedagogia para a autonomia – Imaginar e fazer a mudança em tempos difíceis*.

O Encontro, de âmbito multidisciplinar, reuniu professores e investigadores de diversas áreas e níveis de ensino, organizando-se em torno de seis temáticas:

- *Pedagogia para a autonomia nos ensinos básico e secundário*
- *Pedagogia para a autonomia no ensino superior*
- *Pedagogia para a autonomia e formação de professores*
- *Pedagogia para a autonomia, políticas educativas e dispositivos reguladores*
- *Pedagogia para a autonomia e investigação educacional*
- *Pedagogia para a autonomia e parcerias interinstitucionais*

Agradece-se às entidades que apoiaram e patrocinaram esta iniciativa, e em especial ao CIEd pela edição das Atas agora apresentadas, esperando-se que estes textos contribuam para expandir a reflexão e o diálogo acerca da possibilidade de construir uma pedagogia para a autonomia nos contextos educativos. Apesar das dificuldades, mas também por causa delas.

Flávia Vieira (coord. do GT-PA)



## ÍNDICE

<b>Ficha Técnica</b>	<b>I</b>
<b>Comissão Científica</b>	<b>II</b>
<b>Comissão Organizadora</b>	<b>III</b>
<b>Secretariado</b>	<b>III</b>
<b>Patrocínios e apoios</b>	<b>III</b>
<b>Apresentação</b>	<b>V</b>
<b>Índice</b>	<b>VII</b>
<hr/>	
<b>Conferências Plenárias</b>	<b>1</b>
<hr/>	
<b>01 Refletindo sobre a escola em tempos difíceis</b>	<b>3</b>
Isabel Alarcão	
<b>02 Challenging times: What kind of solution is a new post-graduate in CLIL?</b>	<b>15</b>
Leslie Bobb Wolff	
<hr/>	
<b>Comunicações Livres</b>	<b>23</b>
<hr/>	
<b>PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO</b>	
<hr/>	
<b>03 Envolvimento na aprendizagem escolar. O que dizem as experiências dos alunos?</b>	<b>25</b>
Flávia Vieira, José Luís Coelho da Silva & Maria Alfredo Moreira	
<b>04 Pedagogia para a autonomia: envolver os alunos na vivência de novos desafios</b>	<b>37</b>
Ana Cristina Teixeira	
<b>05 Estratégias motivacionais para o desenvolvimento da autonomia nas aulas de Língua Inglesa</b>	<b>47</b>
Eliza Sozo, Patricia Hofmã & Rafael Alves de Almeida	
<b>06 O tempo e a literatura na constituição do leitor autónomo</b>	<b>61</b>
Maria Auxiliadora Cerqueira Wanderley	
<b>07 A comunicação/interação oral na aula de Língua Estrangeira</b>	<b>67</b>
Anabela Pinto & Rosa Antunes	
<b>08 A música no ensino do Inglês ao serviço da autonomia do aluno</b>	<b>89</b>
Isabelle Soares, Ivânia Peixoto, Sandrine Magalhães & Vera Peixoto	
<b>09 Falar e escrever Ciência. As competências cognitivo-linguísticas na aprendizagem da Geologia</b>	<b>103</b>
Sofia Lobarinhas, José Luís Coelho da Silva & Maria Emília Poças	
<b>10 Articulação de saberes: estratégia promotora da autonomia: experiência vivenciada em contexto de estágio</b>	<b>119</b>
Simone dos Anjos Barreira Leite Gomes & Alcina Maria da Silva Mota Figueiroa	
<b>11 Autonomia e criatividade no ensino aprendizagem das Ciências</b>	<b>131</b>
Sandra Maria Bessa Moreira	
<b>12 Xistos e Grauvaques: Projetos e afetos com crianças a partir do modelo pedagógico do MEM</b>	<b>145</b>
Andréa Avelar Duarte	
<b>13 EMA: Estímulo à Melhoria das Aprendizagens. História de um Projeto – Parte I</b>	<b>153</b>
Maria Filomena Santos (Equipa responsável pelo Projeto/Grupo de Supervisão)	
<b>14 A continuidade da educação formal em situação de doença: o valor pedagógico da Nintendo® Wii™ para autonomia e reabilitação de crianças e adolescentes durante a hospitalização</b>	<b>161</b>
Joana Figueiredo & Sílvia Cardoso	
<b>15 Crianças que fazem o mundo mudar</b>	<b>171</b>
Nuno Silva Gomes	

16	<b>El aula de educación infantil como espácio para potenciar la autonomía personal</b> Isabel M <sup>a</sup> Gallardo Fernández	177
17	<b>Autoavaliação: Perceções e práticas de professores e alunos do 1º ciclo do ensino Básico</b> Dora Lima & Ana Peixoto	185
18	<b>A Autoavaliação: conceções e práticas de professores e alunos do 2º Ciclo do ensino Básico</b> Maria de Lurdes Belo & Ana Peixoto	193
19	<b>Aprendo com os meus Colegas, avaliando e sendo avaliado. Um estudo de caso em Ciências Físico-Químicas do 7º ano de escolaridade</b> Miguel Durães & José Luís Coelho da Silva	201
20	<b>Mão Única ou Contramão? Percurso de um grupo reflexivo</b> Olga Basto & Miguel Durães	215
21	<b>Imaginar e praticar uma avaliação <i>mais</i> formativa</b> Olga Basto	225

#### PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NO ENSINO SUPERIOR

22	<b>Autonomia docente: estudo sobre sua construção no contexto universitário</b> Ana Altina Cambuí Pereira & Sandra Regina Soares	233
23	<b>Supervisão pedagógica na animação socioeducativa no Jardim de Infância</b> Maria da Graça Cavaleiro & Ana Peixoto	241
24	<b>Pedagogia para a autonomia no ensino superior: inquietações, (re)flexões e pactos do quotidiano com estudantes do 1º Ciclo de estudos em Comunicação Social</b> Dulce Melão	251
25	<b>Autonomia no ensino superior: trabalho de projeto de estudantes com meninas, sujeitas a maus tratos na família</b> Júlio Gomes & Judite Zamith-Cruz	261
26	<b>La tutorización de las prácticas del alumno en ADE</b> José Antonio Caveró Rubio & Araceli Amorós Martínez	269
27	<b>La docencia semipresencial y acceso al grado para diplomados</b> José Antonio Caveró Rubio & Victoria Ferrández Serrano	277
28	<b>Dimensões curriculares e pedagógicas da formação inicial: um estudo na Escola de Engenharia</b> Diana Mesquita, Maria Assunção Flores & Rui Lima	287
29	<b>Avaliação no ensino superior e desenvolvimento da autonomia dos estudantes: um estudo com professores universitários</b> Diana Pereira & Maria Assunção Flores	297
30	<b>Por uma formação para a autonomia – por uma formação humana</b> Helena Cristina Baguinho Bento	309
31	<b>A conceção paideutica e humanística da universidade</b> Teresa Marinho	317
32	<b>Práticas de avaliação e processos de participação dos estudantes no desenvolvimento das suas aprendizagens</b> Palmira Alves	325

#### PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

33	<b>Ética e deontologia profissional no contexto da formação de professores</b> Artur Manso	335
34	<b>(Re)inventar a ação em creches: o contributo da formação de educadores de infância</b> Rafaela Rosário, Goreti Mendes, Simão Vilaça, Cristina Martins, Analisa Candeias, Marco Sousa, Manuela Melo & Fátima Martins	341
35	<b>Pedagogia para autonomia e formação de professores</b> Antonia Rosa Almeida & João Bartolomeu Rodrigues	351

<b>36</b>	<b>Ideias Freireanas na formação de professores de Ciências da Natureza: conhecimento cotidiano e dialogicidade</b> Letícia dos Santos Carvalho & André Ferrer Pinto Martins	<b>357</b>
<b>37</b>	<b>PARTITA - a partitura iniciática de professores-investigadores em ensino da História</b> Maria do Céu de Melo	<b>365</b>
<b>38</b>	<b>Início da carreira docente: analisando discussões veiculadas em grupo <i>online</i></b> Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	<b>375</b>
<b>39</b>	<b>As representações de ser formador de professores e do desenvolvimento da autonomia dos futuros professores</b> Ilma Maria Fernandes Soares	<b>383</b>
<b>40</b>	<b>Desenvolver a autonomia e a identidade profissional na formação inicial: um estudo com alunos futuros professores</b> Maria Assunção Flores	<b>391</b>
<b>41</b>	<b>Transformação das práticas docentes: contributos da formação contínua</b> Paula Cristina Salvador Costa Lopes	<b>403</b>
<b>42</b>	<b>Construir la autonomia profesional desde la inovación y mejora de la práctica docente</b> Antonio Fabregat Pitarch & Isabel M <sup>a</sup> Gallardo Fernández	<b>411</b>
<b>PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA, POLÍTICAS EDUCATIVAS E DISPOSITIVOS REGULADORES</b>		
<b>43</b>	<b>O caminho da decisão numa escola com contrato de autonomia</b> Ana Paula Pinto Alves	<b>423</b>
<b>44</b>	<b>Gestão da diversidade escolar Brasil/Portugal: novos olhares, novos caminhos</b> Elias Rocha Gonçalves	<b>431</b>
<b>45</b>	<b>Escola, democracia e autonomia: uma análise das políticas e práticas democráticas, participativas e autônomas de uma escola estadual da Região Amazônica</b> Fabiane Maia Garcia	<b>439</b>
<b>PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA E INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL</b>		
<b>46</b>	<b>A pedagogia da autonomia no processo de construção da pesquisa científica</b> Marta Luiza Dias, Wellington de Oliveira, Haline Falcão de Ornelas & Karla Jaciara Vieira Damaceno	<b>447</b>
<b>47</b>	<b>O estudo de caso como estratégia de autoavaliação e melhoria das práticas na escola</b> José Carlos Morgado	<b>453</b>
<b>48</b>	<b>Supervisão em contexto da prática docente: reconstrução do saber profissional</b> Arminda Maria Brandão Bravo Lima	<b>461</b>

## **El aula de Educación Infantil como espacio para potenciar la autonomía personal**

**Isabel M<sup>a</sup> Gallardo Fernández**  
Facultat Filosofia y Ciencias Educación  
Departamento Didáctica y Organización Escolar  
Universitat de Valencia (España)  
Isabel.Gallardo@uv.es

**Resumo** - El trabajo que presentamos se inserta en la investigación llevada a cabo durante varios años en el seno de un grupo de investigación docente de carácter interdisciplinar (GIID) cuya principal finalidad es la Formación Inicial de Maestros. Asumimos una perspectiva socioconstruccionista del aprendizaje cuyo eje es aprender desde el diálogo, la indagación y la colaboración con otros aprendices.

Nuestra aportación se plantea desde la perspectiva de una enseñanza democrática, en un ambiente de autonomía, libertad y ayuda mutua que facilita el intercambio de saberes y la construcción del conocimiento del alumnado de educación infantil. La propuesta que hacemos, *el trabajo por Proyectos*, se fundamenta en el análisis e interpretación de la información, y en promover una perspectiva basada en la comprensión y construcción de significados. Los aprendizajes de los niños abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano por lo que se requiere una enseñanza integral y una concepción del currículum transdisciplinar posibilitando así, la construcción del pensamiento complejo.

Es necesario abrir las escuelas a su entorno logrando que se diversifiquen las situaciones y ambientes de aprendizaje. Una escuela para todos y todas requiere una comprensión del currículum que permita dotar al alumnado de habilidades para desenvolverse con éxito en la vida social, no solo escolar, siendo la función de la escuela de mediación para la inclusión socioeducativa.

La enseñanza basada en competencias plantea no sólo cambios importantes en la determinación de los contenidos de aprendizaje sino especialmente, en la práctica educativa. Las competencias básicas las adquiere el alumnado desde la realización de experiencias educativas diversas que requieren un “aprendizaje situado”. La implementación del currículum de educación infantil supone concebir el aula como un espacio privilegiado para potenciar la autonomía personal, en el que se confíe en las capacidades del alumnado y donde las actividades estén cargadas de intencionalidad educativa.

**Palabras-chave** - Ambiente de aprendizaje, Educación Infantil, diálogo, construcción del conocimiento

### **1. Introducción**

Durante los primeros años de la vida el papel de la familia como agente socializador es fundamental. El niño comienza a tomar contacto con el mundo exterior y su personalidad empieza a adquirir forma. En este sentido, las corrientes psicopedagógicas tienden a resaltar la importancia que para el desarrollo armónico del ser humano representa la existencia de un equilibrio emocional y afectivo durante su infancia, equilibrio que sólo podrá conseguirse mediante la adecuada coordinación entre las instituciones sociales y las familias.

Los centros escolares cooperarán estrechamente con las familias en el proceso educativo de sus hijos. Es imprescindible establecer una relación basada en la comunicación y el respeto mutuo con el fin de unificar criterios en la educación, intercambiar información sobre los avances y dificultades, conocer distintos modos de aprendizaje y facilitar la colaboración en la actividad escolar. El primer momento de esta relación se produce durante el período de adaptación y se prolonga a lo

largo de los tres años como proceso necesario para que los niños tengan referentes claros y para que ganen en autonomía, seguridad y satisfacción. Al inicio de la escolarización es preciso conocer las experiencias que aportan los escolares al aula, su nivel de autonomía y de lenguaje, su dominio psicomotor y sus habilidades manipulativas, las formas de interacción con el entorno y con sus iguales y su capacidad para conocer y representar la realidad.

A partir del *análisis de situaciones reales* de aula de educación Infantil (investigación GIID) se estudian las características del discurso que permite a los docentes y a los alumnos construir conocimientos para ejemplificar, a través de un sistema de categorías y de referentes teóricos de diversas disciplinas, formas de interaccionar para enseñar-aprender. La necesidad de unir la teoría y la práctica en la formación de maestros y pedagogos desarrolló la aproximación de las aulas de educación infantil y primaria a las aulas universitarias. El marco teórico se apoya en la teoría sociocultural y en el lenguaje como configurador de los saberes escolares (Altava y alt., 2010).

El proceso de tratamiento de la información obtenida de las aulas, y por tanto el análisis del discurso escolar, es el que sigue: a) Grabación en vídeo de la situación de aula seleccionada; b) Visionado y primer análisis por los miembros del GIID; c) Establecimiento de los temas que ilustran aspectos teóricos relacionados con las materias universitarias; d) Transcripción de los diálogos y acotación de informaciones que acompañan el lenguaje oral, con un instrumento adaptado; e) Establecimiento de episodios y secuencias que hacen accesible y comprensible la transcripción; f) Análisis a partir de categorías relacionadas con las materias y las teorías que sustentan la formación del alumnado (didáctica de la lengua, didáctica de la matemática, didáctica general) y, establecimiento de preguntas a que pueden ayudar al estudio de la situación y sus referentes teóricos (Altava y alt., 2012). A través de este proceso, que explicaremos con detalle, presentaremos la valoración para la formación del profesorado.

## **2. Referentes teóricos**

La implementación del currículo de educación infantil supone concebir el aula como un espacio privilegiado que potencie la autonomía personal, que confíe en las capacidades del niño y cuyas actividades estén cargadas de intencionalidad educativa. Así, el aula ha de ser un sistema complejo, dinámico, adaptativo y estimulante, en el que el lenguaje sea pieza clave (Bassedas, 2012).

La propuesta que hacemos, el trabajo por Proyectos, se fundamenta en el análisis e interpretación de la información, y en promover una perspectiva basada en la comprensión y en la construcción de significados. La literatura sobre la enseñanza para la comprensión (Gardner, 1991; Darling-Hammond, 2001; Blythe, 1999; Stone Wiske, 1999; Stone Wiske, Rennebohm Franz y Breit, 2005) tiene un valor que no puede ser obviado por los profesionales de la educación.

Los aprendizajes de los niños/as abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano por lo que se requiere una enseñanza integral y una concepción del curriculum transdisciplinar posibilitando así, la construcción del pensamiento complejo. Es necesario abrir las escuelas a su entorno logrando que se diversifiquen las situaciones y ambientes de aprendizaje. La decisión sobre una enseñanza basada en competencias plantea no sólo cambios importantes en la

determinación de los contenidos de aprendizaje sino especialmente, y de forma profunda, en la práctica educativa (Gimeno, 2010).

Las competencias básicas se adquieren a través de experiencias educativas diversas. Requieren por tanto, un aprendizaje situado, es decir, un aprendizaje vinculado a un contexto y tareas determinadas.

Ante esta realidad, necesitamos un docente capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la tarea de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de los niños y niñas a su cargo. En consecuencia, el oficio docente como afirma Contreras (2010), se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia... el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos incorporado. De este modo, el docente ha de considerarse como un creador de saber, no como un mero administrador de conocimientos.

El pensamiento práctico o las competencias profesionales de los docentes como sistemas de comprensión y acción solamente se ponen en juego, se exponen al cuestionamiento y se abren a su reestructuración, en los contextos reales de la vida del aula, cuando los problemas auténticos se materializan en momentos, situaciones, personas y recursos que demandan estrategias concretas para una intervención adecuada.

Trabajar por proyectos le permite al profesorado diseñar el aprendizaje como una tarea de *cooperación social* dentro de una comunidad de saber donde se posibilite la *reconstrucción del conocimiento en el aula*. Así como hacer consciente al alumnado de su propio proceso de aprendizaje ya que los proyectos permiten enseñar contenidos partiendo del interés del alumnado. A partir de la cultura experiencial del alumno/a el profesor/a busca formas de intervención en el aula que permitan la comunicación como medio de lograr/facilitar la “construcción del conocimiento” del alumnado, para darle funcionalidad al trabajo que hacemos cada día en nuestras aulas; tratando de vincular la enseñanza formal con la enseñanza no formal a través de la experiencia natural del niño: el juego (LOE, 2003).

Las situaciones de juego también ayudarán al desarrollo de la creatividad, la imaginación, la autonomía, confianza y seguridad, identidad personal, etc. Mediante el juego los niños se expresan, aprenden, interaccionan con sus iguales. Además de todo esto, el juego sienta las bases para un buen aprendizaje, ya que favorece la atención, la concentración y la memorización. El juego se caracteriza por llevarse a cabo mediante una acción, ser una actividad libre, voluntaria, espontánea, significativa, interesante, motivadora, que tiene un fin y produce al participante, que actúa de forma activa, sensaciones de diversión o totalmente contrarias, de disgusto (Palomero, 2012).

El diseño de diferentes tareas en el aula requiere facilitar y recrear diferentes situaciones de aprendizaje que conlleven complejidad (Morin, 2000). El aula de educación infantil es como un teatro en la que conviven los conocimientos de las personas y los saberes de la institución Escolar. Y el maestro/a ha de aprender a dialogar con los alumnos para buscar el equilibrio entre ambos. En todo

nuestro planteamiento de la enseñanza, asumimos que el juego es el recurso básico por excelencia para disfrutar, aprender y promover el desarrollo de experiencias relevantes y significativas. Los momentos de emoción, diálogo y comunicación que van surgiendo en el grupo-clase favorecen las relaciones entre iguales y posibilitan un contexto compartido de aprendizaje (Pérez y Gallardo, 2003).

### **3. ¿Qué hacer en la escuela para trabajar las competencias?**

Potenciar una educación democrática en donde la escuela se convierte en una *cultura democrática* y una experiencia de debate y diálogo abierto y continuo. Los docentes, hemos de asumir y gestionar el cruce de culturas que se produce en la institución escolar dada la diversidad del alumnado.

Hemos de facilitar espacios de reflexión donde sea posible la construcción cooperativa y colaborativa asumiendo que las situaciones son complejas pero nuestro reto, en la escuela del siglo XXI, ha de ser formar en la creatividad desde la resolución de problemas. La escuela ha de ser un escenario práctico de convivencia donde se enseña tolerancia y se posibilita reconstruir la ciudadanía. Los docentes hemos de aprender a observar como los niños y niñas de educación infantil entienden y representan su experiencia, organizan y atribuyen sentido al mundo. Ellos y ellas son capaces de planificar y *desarrollar proyectos* guiados por los docentes, partiendo de su propio interés, pero, ¿qué necesitan aprender los alumnos para vivir en el mundo actual?

El educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita hacer hincapié en el modo en el que, en el pasado y en el presente, se fueron realizando y se realizan las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias (Torres, 2010).

*La discusión y el debate han de ser parte central de la actividad escolar*, garantizando la posibilidad real de desarrollar competencias comunicativas interculturales y la construcción conjunta del conocimiento. En este sentido, destacamos *la ASAMBLEA DE AULA como lugar de encuentro*. Es éste un recurso importante a implementar en las aulas de educación infantil y primaria.

La asamblea en educación infantil es una actividad de todo el grupo en la que necesitamos *aprender a mirarnos y escucharnos*, por lo tanto no sucede al mismo tiempo que otras actividades. Tiene un tiempo y un espacio concreto. Desde el momento en el que por muchos azares coinciden en una misma clase un número de personas diferentes, se hace inevitable "el encuentro". Somos seres que a partir de un día determinado convivimos todas nuestras circunstancias y características. La actividad destinada a reflexionar sobre las relaciones entre nosotros y nuestro entorno es la asamblea.

A lo largo del curso, la convivencia en el aula de educación infantil le permite elegir compañeras o compañeros de juego, compartir los materiales y tomar decisiones. De todas estas experiencias surgen los conflictos y de las asambleas las soluciones. La riqueza de situaciones que se originan en la clase, amplía los debates a numerosos temas. La complejidad de las relaciones posibilita tratar de la convivencia como una forma de estar (Morin, 2000).

Convivir es uno de los aprendizajes que más cuesta de interiorizar, pero la práctica cotidiana del respeto a los demás educa y transforma un grupo de personas desconocidas al inicio del curso escolar, en otro cohesionado y solidario que comparte un espacio común.

El tiempo dedicado a este encuentro, *la asamblea*, comienza siendo breve, ya que no nos conocemos y no tenemos cosas en común de las que hablar. Las expresiones son escuetas y el vocabulario pobre. El desarrollo del lenguaje tiene en la asamblea un estímulo muy fuerte. Escuchar, responder, repetir, entender, razonar u organizar las actividades del día, son algunas de las acciones que se producen cada día durante el encuentro del grupo.

El respeto por la palabra de los demás se traduce en la confianza de saberse escuchados y aceptados, por eso los discursos ganan expresividad conforme avanza el curso y el vocabulario se va enriqueciendo con las vivencias del grupo.

En educación infantil la Asamblea constituye un foro, en el que profesorado y alumnado analizan y debaten todo tipo de temas relacionados con la convivencia y el trabajo escolar. Su estructura y funcionamiento son especialmente apropiados para que las alumnas y los alumnos aprendan un modelo de participación democrática. En la asamblea se pueden expresar libremente las ideas y opiniones, y las decisiones se tienen que tomar de modo democrático, lo cual supone que, cuando no existe consenso sobre un tema, es necesario realizar una votación sobre las opciones existentes.

*Participar en la asamblea* implica ser capaz de dialogar y debatir de un modo ordenado, comunicando nuestras opiniones y sentimientos al resto de la clase y respetando las opiniones que sean contrarias a las nuestras. La capacidad para argumentar de cada alumno y cada alumna es la única "arma" de que dispone para que las demás personas acepten sus ideas y propuestas. Poner en marcha la asamblea en educación infantil requiere: espacio y tiempo regulado para ella; Normas de funcionamiento: participación, límites y posibilidades; Importancia y validez de los acuerdos que en ella se tomen y, garantizar la libertad y la justicia.

El éxito de la asamblea no es algo que se consiga de forma casual sino que requiere todo un proceso para saber estar en ellas, participar, organizarlas, etc. Llegar a familiarizarse con la asamblea o toma de decisiones colectiva y organizada, hasta el punto de que llegue a sentirse como un instrumento útil y posible para tomar decisiones y resolver conflictos colectivos, no es fácil, requiere por tanto, un proceso que supone varios grados. Este proceso debe darse desde la misma Educación Infantil y continuarlo en educación primaria y secundaria. De este modo, vamos consolidando los procesos iniciados en educación infantil.

#### **4. Análisis de estrategias en los proyectos de trabajo**

Trabajando por proyectos en educación infantil potenciamos la autonomía y favorecemos la adquisición de competencias relacionadas con:

- *La construcción de la propia identidad*, en la medida en que lo que se estudia responde a cuestiones inquietantes para los niños/as; cuestiones que tienen que ver con las

interpretaciones que construyen del mundo y con las preguntas que se hacen sobre la realidad.

- *La autodirección*, en la medida que posibilita el desarrollo de sus iniciativas para realizar de manera individual o con otros procesos de indagación, ordenación e investigación.
- *La inventiva*, mediante la utilización creativa de recursos, métodos y explicaciones alternativas a las que suelen aparecer en los libros de texto.
- *La crítica*, en cuanto puesta en cuestión, revisión de lo que se impone y lo que se silencia, análisis e interpretación.
- *El planteamiento y la resolución de problemas*, el desarrollo de estrategias analíticas, interpretativas y evaluativas.
- *La integración conceptual* pues favorece la síntesis de ideas, experiencias e información de diferentes fuentes y disciplinas.
- *La toma de decisiones*, ya que ha de elegir lo que es relevante en la investigación del tema.
- *La comunicación interpersonal*, puesto que ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsable de ellas, mediante la escritura u otras formas de representación (Wells, 2001).

Todas estas competencias pueden transferirse a problemas reales y contribuir a un mejor conocimiento personal y del entorno próximo y relacional (Gallardo y Pérez, 2008).

*Trabajar por Proyectos* conlleva una manera de concebir la educación, y a los niños/as que:

- a) *Participan en un proceso de investigación* que tiene sentido para ellas y ellos, donde lo fácil se sustituye por lo problemático e interesante y en el que utilizan diferentes estrategias de investigación.
- b) *Pueden participar en el proceso de planificación de su propio recorrido de aprendizaje* y fomentar con ello su interés para seguir aprendiendo fuera de la escuela y a lo largo de la vida.
- c) *Les ayuda a ser flexibles*, a reconocer los puntos de vista del otro y comprender su propio entorno personal, social y cultural.

La finalidad de este planteamiento de la enseñanza es promover en el alumnado la comprensión de los problemas que investigan. Comprender es ser capaces de ir más allá de la información dada, poder reconocer las diferentes versiones de un hecho y buscar explicaciones y plantear hipótesis sobre las consecuencias de esta pluralidad de puntos de vista. Comprender es una actividad cognoscitiva y experiencial (Mercer, 1994). La comprensión consiste en poder llevar a cabo una variedad de *actuaciones de comprensión* que muestran una interpretación del tema y, al mismo tiempo, un avance sobre el mismo.

Los proyectos de trabajo se incluyen en aquellas propuestas pedagógicas que contribuyen a la construcción de conocimiento desde el planteamiento de la globalización; que consideran la

enseñanza como algo más que la transmisión de contenidos de información desde el docente al grupo; que dan un sentido funcional a los aprendizajes; que se adquieren en un proceso de construcción conjunta y no son algo estático y dado (Hernández, 2002).

Estas propuestas pedagógicas suelen otorgar una atención especial a la comunicación, que, en algunos casos, es entendida como acción conjunta aplicada a la resolución de tareas. Ello implica una gestión del aula que tiene en cuenta la iniciativa de los alumnos, con la doble finalidad de mejorar su aprendizaje y de desarrollar en ellos actitudes autónomas y responsables. Se podría situar el origen de estas prácticas pedagógicas en los comienzos de lo que se denominó Escuela Nueva, de principios del pasado siglo y sienta las bases de la pedagogía contemporánea. Supuso un reto para transformar la escuela en un contexto favorable para impartir una educación global (Pérez, 2008).

## 5. Para concluir....

En el recorrido de cualquier Proyecto destacamos el papel del lenguaje. Éste nos ayuda a analizar la información que recibimos y a comprenderla mejor de la misma forma que a construir nuevos conocimientos.

Realizar proyectos de investigación en el aula conlleva el diseño de situaciones de aprendizaje que impliquen desafíos para los niños; para que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distinguan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etc.) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

La Educación Infantil ha de facilitar espacios de reflexión donde sea posible la construcción cooperativa y colaborativa asumiendo que las situaciones son complejas pero nuestro reto, en la escuela del siglo XXI, ha de ser formar en la creatividad desde la resolución de problemas. La escuela ha de ser un escenario práctico de convivencia donde se enseña tolerancia y se posibilita reconstruir la ciudadanía.

## Referencias Bibliográficas

- Altava, V., Ríos, I., Gimeno, F. y Gallardo, I. M. (2012). Las preguntas, nexo entre investigación y enseñanza. En J. A. Brandão et al. (comp.), *Aula de língua: Interação e reflexão*. Portugal: ESECS, CIEd, CIDTFF, 13-27.
- Altava, V., Gimeno, F., Ríos, I., y Gallardo, I. M. (2010). Construcción de una metodología de investigación desde el análisis de situaciones de aula. En M. García et al., *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. València: Publicacions de la Universitat de València, 63-71.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2012). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Blythe, T. (1999). *Enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.

- Brunner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comp.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Gallardo, I. y Pérez, V. (2008). "Miradas y palabras de niños y niñas interpretando a Salvador Dalí. Una experiencia de arte en educación infantil". *Cooperación Educativa*. Kikirikí, 87, 78-88
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. Nueva York: Basic Books.
- Gimeno, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2002): "Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre". *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Mercer N. y Edwards, D. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Palomero, E. Pescador, Fernández, M. (2012). Una experiencia de iniciación al conocimiento de la psicomotricidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 37, 139-154.
- Pérez, A. I. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción". En J. Gimeno Sacristán (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata, 59–102.
- Pérez, V. & Gallardo, I. (2003). "¿Jugamos a los bolos o hacemos matemáticas?. Intercambio de saberes entre educación infantil y primaria". *Cooperación Educativa*. Kikirikí, 71-72, 74-79
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Madrid: Paidós.
- Stone Wiske, M. (comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Stone Wiske, M., Rennebohm Franz, K. y Breit, L. (2005). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, X. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.