

C/EAÉ 2016

**Atas do II Congresso Internacional
Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação
Motivação para o Desempenho Académico**

Feliciano H. Veiga (Coordenador), Anabela Pereira,
Carolina Carvalho, Fátima Goulão, Fernanda Marinha,
Iris Oliveira, Liliana Faria, Maria do Céu Taveira, Sara Bahia,
Ana Sofia Raposo, Suzana Nunes Caldeira.

**Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2016**

Com o apoio:

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

U
LISBOA
UNIVERSIDADE
DE LISBOA

ie
Instituto de
Educação

Ficha técnica

Título:

Atas do II Congresso Internacional
Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação
Motivação para o Desempenho Académico

Autores:

Feliciano H. Veiga (Coordenador) (Universidade de Lisboa),
Anabela Pereira (Universidade de Aveiro),
Carolina Carvalho (Universidade de Lisboa),
Fátima Goulão (Universidade Aberta),
Fernanda Marinha (Universidade de Lisboa),
Iris Oliveira (Universidade do Minho),
Liliana Faria (Universidade Europeia),
Maria do Céu Taveira (Universidade do Minho),
Sara Bahia (Universidade de Lisboa),
Ana Sofia Raposo (Universidade de Lisboa),
Suzana Nunes Caldeira (Universidade dos Açores).

Editor:

Instituto de Educação
Universidade de Lisboa

Design e paginação:

Sérgio Pires

ISBN: 978-989-8753-35-9

Dezembro 2016

Coordenador do Congresso

Feliciano H. Veiga

Comissão Organizadora

Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)
Anabela Pereira (Universidade de Aveiro)
Carolina Carvalho (Universidade de Lisboa)
Fátima Goulão (Universidade Aberta)
Fernanda Marinha (Universidade de Lisboa)
Iris Oliveira (Universidade do Minho)
Liliana Faria (Universidade Europeia)
Maria do Céu Taveira (Universidade do Minho)
Sara Bahia (Universidade de Lisboa)
Ana Sofia Raposo (Universidade de Lisboa)
Suzana Nunes Caldeira (Universidade dos Açores).

Comissão Científica

Feliciano H. Veiga (Portugal, Universidade de Lisboa) | Coordenador
Adelinda Candeias (Portugal, Universidade de Évora)
Adriana Ortiz (Argentina, Universidad Nacional de Salta)
Alberto Rocha (Portugal, ANEIS)
Alfonso Barca (Espanha, Universidade da Corunha)
Altermir Barbosa (Brasil, Universidade Federal Juiz de Fora)
Ana Almeida (Portugal, Universidade do Minho)
Ana Paula Caetano (Portugal, Universidade de Lisboa)
Ana Paula Relvas (Portugal, Universidade de Coimbra)
Ana Sofia Pinho (Portugal, Universidade de Lisboa)
Ana Veiga Simão (Portugal, Universidade de Lisboa)
Anabela Pereira (Portugal, Universidade de Aveiro)

Anne Marie Fontaine (Portugal, Universidade do Porto)
António Cachapuz (Portugal, Universidade de Aveiro)
António Gomes A. Ferreira (Portugal, Universidade de Coimbra)
António Neto (Portugal, Universidade de Évora)
Azancot de Menezes (Timor-Leste, Universidade de Díli)
Bento Silva (Portugal, Universidade do Minho)
Carmen León (Venezuela, Universidade Católica Andrés Bello)
Carolina Carvalho (Portugal, Universidade Lisboa)
Carlos Silva (Portugal, Universidade de Aveiro)
Carlos Albuquerque (Portugal, Instituto Politécnico de Viseu)
Cecília Galvão (Portugal, Universidade de Lisboa)
Domingos Fernandes (Portugal, Universidade de Lisboa)
Ema Oliveira (Portugal, Universidade da Beira Interior)
Ermelindo Peixoto (Portugal, Universidade dos Açores)
Estela Costa (Portugal, Universidade de Lisboa)
Eve Kikas (Estónia, Universidade de Tartu)
Fátima Goulão (Portugal, Universidade Aberta)
Fátima Morais (Portugal, Universidade do Minho)
Félix Neto (Portugal, Universidade do Porto)
Fernanda Leopoldina Viana (Portugal, Universidade do Minho)
Fernando A. Costa (Portugal, Universidade de Lisboa)
Fernando García (Espanha, Universidad de Valência)
Fernando Gonçalves (Portugal, Universidade do Algarve)
Filomena Ponte (Portugal, Universidade Católica)
Filomena Serralha (Portugal, Movimento da Escola Moderna e UCP)

Florêncio V. Castro (Espanha, Universidad de Extremadura)

Glória Franco (Portugal, Universidade da Madeira)

Gonzalo Musitu Ochoa (Espanha, Universidad Pablo Olavide)

Guilhermina Miranda (Portugal, Universidade de Lisboa)

Henrique Guimarães (Portugal, Universidade de Lisboa)

Isabel Festas (Portugal, Universidade Coimbra)

Isabel Janeiro (Portugal, Universidade de Lisboa)

Isabel Martínez (Espanha, Universidad de Castilla-La Mancha)

J. Esteves Rei (Portugal, Univ. Trás-os-Montes e Alto Douro)

Jorge Adelino R. Costa (Portugal, Universidade de Aveiro)

Jailton Francisco (Brasil, Universidade Federal Fluminense)

João Filipe Matos (Portugal, Universidade de Lisboa)

João Justo (Portugal, Faculdade de Psicologia de Lisboa)

João Lopes (Portugal, Universidade do Minho)

João Nogueira (Portugal, Universidade Nova de Lisboa)

João Pedro da Ponte (Portugal, Universidade de Lisboa)

João Pinhal (Portugal, Universidade de Lisboa)

Joaquim B. Lopes (Portugal, Univ. Trás-os-Montes e Alto Douro)

Joaquim Pintassilgo (Portugal, Universidade de Lisboa)

Jorge Ramos do Ó (Portugal, Universidade de Lisboa)

José-María Roman (Espanha, Universidad de Valladolid)

Joseph Conboy (Portugal, Universidade de Lisboa)

Justino Magalhães (Portugal, Universidade de Lisboa)

Leandro Almeida (Portugal, Universidade do Minho)

Leonor Santos (Portugal, Universidade de Lisboa)

Lúcia Miranda (Portugal, ISET)

Luís Marques (Portugal, Universidade de Aveiro)

Luís Miguel Carvalho (Portugal, Universidade de Lisboa)

Luísa Cerdeira (Portugal, Universidade de Lisboa)

Luísa Faria (Portugal, Universidade do Porto)

Madalena Melo (Portugal, Universidade de Évora)

Manuela Esteves (Portugal, Universidade de Lisboa)

Marcelino Pereira (Portugal, Universidade de Coimbra)

Marcos Onofre (Portugal, Universidade de Lisboa)

Margarida Gaspar de Matos (Portugal, Universidade de Lisboa)

Margarida Pocinho (Portugal, Universidade da Madeira)

Maria Céu Taveira (Portugal, Universidade do Minho)

Maria da Conceição Alves Pinto (Portugal, ISET)

Maria João Mogarro (Portugal, Universidade de Lisboa)

Miguel Monteiro (Portugal, Universidade de Lisboa)

Maria Eduarda Duarte (Portugal, Faculdade de Psicologia de Lisboa)

Maria Paula Paixão (Portugal, Universidade de Coimbra)

Maria Violante Magalhães (Portugal, ESE João de Deus, Lisboa)

Mónica Baptista (Portugal, Universidade de Lisboa)

Natália Alves (Portugal, Universidade de Lisboa)

Odete Palaré (Portugal, Universidade de Lisboa)

Pedro Mourato (Portugal, Universidade de Lisboa)
Pedro Rocha Reis (Portugal, Universidade de Lisboa)
Pedro Rosário (Portugal, Universidade do Minho)
Raquel Guzzo (Brasil, Universidade PUC-Campinas)
Rosana Cintra (Brasil, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
Rui Abrunhosa Gonçalves (Portugal, Universidade do Minho)
São Luís Castro (Portugal, Universidade do Porto)
Sara Bahia (Portugal, Universidade de Lisboa)
Saúl Jesus (Portugal, Universidade do Algarve)
Sérgio Claudino (Portugal, Universidade de Lisboa)
Shane Jimerson (EUA, University of Califórnia)
Shui-fong Lam (China, University of Hong Kong)
Ana Sofia Raposo (Portugal, Universidade de Lisboa)
Solange Wechsler (Brasil, Universidade PUC-Campinas)
Soraia Napoleão Freitas (Brasil, Univ. Federal Santa Maria)
Suzana Nunes Caldeira (Portugal, Universidade dos Açores)
Teresa Leite (Portugal, Universidade de Lisboa)
Vera Monteiro (Portugal, ISPA)
Viorel Robu (Roménia, Universitat Petre Andrei din Iasi)
Vitor Franco (Portugal, Universidade de Évora)
Vitor Trindade (Portugal, Universidade de Évora)
Yvette Solomon (Reino Unido, Manchester University).

Colaboradores:

Ana Frade
António Leite
Conceição Martins
Diana Galvão
Diogo Eiras
Filomena Carreira
Filomena Covas
Ilda Rodrigues
João Piedade
Maria Teresa Albino
Marta Tagarro
Niedja Martins
Nuno Archer
Rita Leonardo
Sónia Valente

- 11 **Nota de abertura**
Feliciano H. Veiga
- 13 **La Escuela Infantil... Un lugar para crear y sentir**
Isabel M. Gallardo Fernández
- 26 **Tic, cooperación y aprendizaje intergeneracionalI**
Pilar Rodrigo Lacueva, Eduardo García Zamora, Julio Fernández Portela
- 43 **O potencial da avaliação em Educação Física na promoção da motivação intrínseca, nas aprendizagens e no desenvolvimento das competências motoras**
Ana Quitério, Marcos Onofre, Maria João Martins, João Martins, João Costa
- 60 **El Alumnado como Recurso Principal para el Desarrollo de la Competencia de Compromiso Social en Trabajo Social Grupal**
Loreto Sáenz de Ugarte Sevilla
- 72 **El compromiso académico como una forma de evaluar la percepción de las metodologías activas en un grupo de estudiantes universitarios**
Anna Amadó Codony, Pilar Àvila Castells, Marissa Baraldés Capdevila, Helena Benito Mundet, Pere Boadas-Vaello, Joaquim Comas Matas, María Jesús Gutiérrez del Moral, Esther Llop Escorihuela, Antoni Martorano Gomis, Pilar Morera Basuldo, Marta Orts Alís, Ricard Rigall-i-Torrent y Carles Rostán Sánchez
- 84 **Inclusão de alunos com NEE nas escolas portuguesas: Perceções de professores de educação especial e de ensino regular**
Raquel Batista de Oliveira, Maria da Graça Amaro Bidarra, Maria Piedade Vaz-Rebelo
- 95 **El test de dibujo de una bicicleta - TDB**
Mirian Bericat Sierra, Teresa Fernández Turrado, Santos Orejudo Hernández, Luis F. Pascual Millán
- 109 **O mal-estar discente numa escola do outro século – Olhares de Alunos**
Carla Baptista, José Matias Alves
- 125 **Avaliação como controle do estudo: Perspetiva dos alunos**
Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos, Maria Palmira Alves
- 136 **Análise estatística de dependências de alunos da UTFPR-Medianeira**
André Sandmann, Renan Paula Ramos Moreno, Tais Tellini
- 145 **Perceções de Suporte Social e Envolvimento na Escola: Um estudo com adolescentes do 3º ciclo**
Catarina Pestana, Madalena Melo
- 159 **Envolvimento na escola de crianças de meios Socioeconómicos Desfavorecidos: De pequenino se “Torce o destino”?**
Madalena Melo, Cristina Fonseca, Norma Ferrarini
- 174 **Relatos autobiográficos da experiência escolar – marcas das influências contextuais no envolvimento dos alunos na escola**
António Calha
- 188 **Pedagogia de Projetos: Envolvimento de todos no Processo Educativo**
Patrícia Maria Reis Cestaro, Denise Rangel Miranda, Juliana Lima da Silva
- 196 **Projeto de Qualidade de Vida contribuindo para a permanência dos estudantes na Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Medianeira**
Magela Reny Fonticciella Gómez, Júlio Cesar Torres, Kess Jones Da Silva Müller
- 210 **Saúde e educação: Articulações possíveis e necessárias à inclusão, proteção e motivação**
Carla de Sant’Ana Brandão, Melissa Mota Felício, Claudiane Rodrigues Rufino, Felipe Zeferino Pê
- 227 **Assembleia escolar: Espaço de construção dos valores e de motivação para a participação ética e democrática**
Geórgia Helena Bueno Nery Garcia, Simone Andrade Hofstatter
- 240 **Socialização e envolvimento escolar dos alunos em contexto TEIP e NÃO-TEIP**
F. Carvalho
- 257 **Qualidade de vida em campanhas de motivação para a prevenção na área da deficiência auditiva /surdez**
Elianes Terezinha Klein

- 266 **Apologia da sustentável leveza da leitura – e das bibliotecas – para a motivação, desempenho pessoal, académico e social**
Vera Maria da Silva
- 283 **Dinâmica emocional em diferentes ambientes virtuais de aprendizagem**
Maria Teresa Oliveira, Lina Morgado
- 299 **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação de adolescentes privados de liberdade**
Candida de Souza, Daniele Nunes Henrique Silva
- 312 **Participação efetiva do aluno nos projetos para aprender com motivação**
Analícia Bressane Lazaretti Frolidi, Eliane Palermo Romano
- 328 **Ensino Doméstico: A realidade do Concelho de Odemira**
Soraia Manuel
- 340 **Envolvimento de estudantes do ensino profissiona na escola**
Cláudia Candeias, Madalena Melo
- 355 **Motivação: Em busca de um acerto conceitual**
Isabel Paraíso
- 371 **El trabajo de la creatividad en las aulas inclusivas**
Rosabel Rodríguez, Rocío Salas, Georgina Rabassa, Aurelia Pardo
- 384 **La evaluación en formación profesional como mejora del proceso enseñanza aprendizaje en la resolución de problemas**
Antonio Fabregat Pitarch, Isabel Maria Gallardo Fernández
- 398 **Decision making on high school students**
Yılmaz Çoğalan, Melek Kalkan
- 404 **Estudantes universitários em situação de insucesso: Estratégias de autorregulação utilizadas e percebidas como importantes**
Ana Margarida Veiga Simão, Lourdes Frison, Sofia Oliveira, Joana Jardim, Tânia Seabra, Lúcia Basílio, Paula Paulino
- 418 **As habilidades sociais na infância e o envolvimento da criança na escola: Revisão sistemática**
Anabela Pereira, Rosa Gomes
- 430 **Desempenho académico, competências transversais e fatores pessoais**
Elisabete Fiel, Eloísa Guerrero, Lorenzo Blanco
- 447 **Características de las empresas organizadoras de actividades extraescolares**
Margarita Pino Juste, Lucía Pumares Lavandeira
- 461 **Vivências escolares percebidas pelos alunos: Relação dos alunos com a escola e com o saber escolar**
Sílvia Parreiral
- 475 **As artes performativas e a motivação dos estudantes para os desempenhos académicos: Perspectivas teóricas e práticas**
António Ângelo Vasconcelos
- 488 **Trabalho pessoal – Motivação para conhecer mais e melhor**
Maria Eneida Fiuza
- 502 **Metas académicas y rendimiento escolar en adolescentes en situación de riesgo**
Daniel Rodríguez-Rodríguez, Remedios Guzmán Rosquete
- 514 **Insucesso Escolar. Contributos da psicologia para uma região de elevada vulnerabilidade**
Marta Tavares, Suzana Nunes Caldeira, Osvaldo Silva
- 527 **Ensaio sobre a educação: A patologização do cotidiano escolar**
Geny Alexandre dos Santos, Francisca Paula Toledo Monteiro
- 540 **A autoavaliação e a heteroavaliação como estratégias motivadoras para as aprendizagens**
Maria Susley Pereira
- 552 **Autoeficácia como fator motivacional para o envolvimento do educador no pré-escolar**
Letícia Fleig Dal Forno, Adriana Yanina Ortiz
- 566 **Learning mathematics and learning to teach mathematics: Experience lived by the teaching students**
André Sandmann, André Inácio Melges, Shiderlene Vieira de Almeida
- 577 **O envolvimento dos pais na vida escolar: Formas, contextos e impactos**
Bruna Pinheiro, Henrique Ramalho, Alberto Cartagena
- 594 **Influencia de la implicación familiar en el rendimiento académico en educación primaria**
Agustín Godás-Otero, Elena Fernández-Rey
- 606 **Percepções docentes: Profissionalidade dos professores do 1º ciclo de Portugal e do Brasil**
Simone do Socorro Freitas do Nascimento

- 619 **Envolvimento de pais e professores na escola: Uma prática ou uma transferência de responsabilidade?**
Joel Severino da Silva
- 629 **Atitudes, autoeficácia e rendimento escolar em matemática: Percursos de (In)sucesso de rapazes e raparigas**
M. G. Bidarra, P. Vaz-Rebello, V. Alferes, C. M. Barreira, G. Franco Borges, F. M. Silva
- 639 **Biologia e química no ensino secundário geral de Timor-Leste – Perspetivas e construções interdisciplinares**
Maria Arminda Pedrosa, Alcina Mendes
- 656 **Identidades das gentes brasileiras: Outras vozes e outros olhares**
Anita Maria F. Da Silva, Danielle Rodrigues de Moraes, Giane Rena Cardoso Queiroz, Mariana Lenir M. de Jesus
- 671 **Motivação em leitura: O efeito do contexto sobre a compreensão de palavras por aprendentes de português como língua estrangeira**
Regina Lúcia Péret Dell'Isola
- 683 **A terra revela a sua história para estudantes do ensino fundamental em uma escola municipal da Bahia (Brasil)**
Rafaela Santos Chaves, Josefa Rosimere Lira da Silva, Simone Souza de Moraes, Rejane Maria Lira da Silva
- 698 **Projetos em arte: uma proposta para aprendizagem da linguagem da dança na escola**
Kathya Maria Ayres de Godoy
- 710 **La educación artística en la formación inicial de maestros y maestras - Estudio de caso**
Alicia Pascual Fernández
- 726 **Formação complementar: Apoio pedagógico em matemática aos cursos de tecnologia e licenciatura da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Medianeira**
Claudimara Cassoli Bortoloto, André Sandmann, André Inácio Mélges
- 738 **Motivação, metacognição, sucesso académico e o envolvimento dos alunos nas atividades de investigação**
Jorge Gonçalves e Margarida Alves Martins
- 751 **O aluno como “protagonista” em uma aula de matemática: O ensino através da resolução de problemas**
Louise Lima, Ariana Cosme
- 768 **Atividades experimentais e motivação no ensino de ciências sob a ótica da neurociências**
Alexandra Moraes Maiato, Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho
- 782 **The university's assistance for the teaching of mathematics on basic education**
André Sandmann, André Inácio Melges, Camila Menoncin
- 795 **A motivação docente descrita em uma narrativa de aula de uma educadora matemática**
Solange Aparecida Corrêa, Celi Espasandin Lopes
- 807 **Os outros do autoconceito: Estratégias promotoras de envolvimento em artes visuais**
Sofia Ré
- 819 **Dinâmicas de empoderamento e motivação dos alunos na escola**
Maria Cristina Campos de Sousa Faria
- 834 **Influência da relação tutor-tutorando na avaliação de um programa de tutorias no ensino superior**
Graça Andrade, Paula Macedo
- 849 **A linguagem simbólica da literatura infantil na prática docente interdisciplinar motivadora com criança: O desvelar de um labirinto...**
Jucimara Rojas, Ricardo Takaki, Paula Emboava
- 865 **Observar para refletir: O (des)envolvimento de um grupo de professores na (trans)formação das práticas pedagógicas**
Ana Salgado, Salústio Leandro, Teresa Graça, Dulce Martins
- 880 **Repercussões da mediação artística: Motivação e envolvimento de estudantes**
Arlene von Sohsten
- 893 **Satisfação com a vida e envolvimento académico no ensino superior**
Suzana Nunes Caldeira, Áurea Sousa
- 907 **Factores del aula que potencian la participación en las actividades escolares**
José María Fernández Batanero, Pedro José Arrifano Tadeu
- 920 **La creación de entornos colaborativos de aprendizaje mediante la participación activa de estudiantes**
Isidro Moreno Herrero, Raúl García Medina
- 932 **Adolescentes brasileiros envolvidos em situações de bullying escolar: Aspectos familiares e ambientais**
Wanderlei Abadio de Oliveira, Iara Falleiros Braga, Waldemar Brandão Neto, Simona Carla Silvia Caravita, Marta Angélica Iossi Silva

- 944 **Envolvimento na escola e saúde mental dos estudantes de ensino superior: Um projeto de investigação**
Filomena Covas e Feliciano H. Veiga
- 960 **Vivências nas praxes académicas e envolvimento na academia**
Experiences of hazing and involvement in the academy
Oswaldo Silva, Suzana Nunes Caldeira, Áurea Sousa, Maria Mendes, Maria José Martins
- 973 **Educação artística versus competitividade: Modelos de desenvolvimento**
João Paulo Queiroz
- 986 **Atitudes dos jovens alunos face a si próprios e ao ambiente: Um projeto de investigação**
Maria da Conceição Martins & Feliciano Henriques Veiga
- 1003 **O processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**
Antonia Zelina R. De Souza, Thelma Helena Costa Chahini
- 1013 **O envolvimento do orientador pedagógico nas escolas públicas do município de caxias (Brasil): Uma motivação a mais no desempenho académico.**
Viviane Penso Magalhães
- 1024 **Auto-regulação da aprendizagem e traços de personalidade em estudantes universitários**
Alexandra Barros & Ana Margarida Veiga Simão
- 1037 **O protagonismo infanto-juvenil na participação política de estudantes de escolas democráticas e inovadoras**
Isis Sousa Longo
- 1055 **Trotes académicos (praxes): Implicações para o envolvimento do aluno na universidade**
Maria Mendes, Raquel Ferreira Miranda, Nayara Nogueira Silva, Oswaldo Silva, Franklin Denis Lopes Vial, Fellipe Ribeiro Damasceno, Maria Inês da Costa Branquinho
- 1067 **Meninos não choram [?]: Discursos frente as experiências do luto na infância**
Fernanda Ramires, Edson Carpes Camargo
- 1081 **Implicações do inconsciente na prática pedagógica**
Jair José Maldaner
- 1094 **O erro nas aprendizagens: Para além dos processos cognitivos, qual o lugar do inconsciente?**
Jair José Maldaner
- 1109 **O envolvimento escolar de crianças com baixa visão no brincar: Significando o perceber na brinquedoteca**
Vânia Warwar Archanjo Moreira, Elcie Ap. Fortes Salzano Masini
- 1124 **A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: Representação de professores e alunos**
Edite Mendes Santos, Francisco Peixoto
- 1138 **Saúde dos professores: Um estudo bibliométrico**
Liberata Borralho, Adelinda Candeias
- 1152 **La influencia del uso del tiempo en el rendimiento académico en Matemáticas**
María Hurtado de la Peña, Carmen López Esteban
- 1175 **Motivar as crianças da educação infantil para a educação das emoções (estudo exploratório)**
Ernesto Candeias Martins
- 1193 **A ilustração científica e a argumentação como estratégias de investigação da aprendizagem em biologia (evolução)**
Jemile Aguiar de F.Bahiana, Rejâne Maria Lira-da-Silva

La Escuela Infantil... Un lugar para crear y sentir

Isabel M. Gallardo Fernández

UnIversitat de Valencia

Isabel.Gallardo@uv.es

Resumen

Desde la más tierna infancia hemos de cuidar al máximo las relaciones de los niños y niñas ya que en estas edades, desde el nacimiento hasta los seis años, es fundamental el desarrollo de la persona porque sabemos que las experiencias vividas condicionan el proceso de socialización. *El niño es un ser en relación* en tanto que a medida que crece, sus relaciones se amplían, se hacen más complejas y, cualitativamente, más diferentes. En sus relaciones es donde se va a modelar su personalidad, el sentimiento de su propia identidad, la visión de sí mismo, de los demás y del mundo.

El relato que presentamos muestra como el dialogo y la conversación vertebran el día a día en las aulas de Infantil para construir experiencias de aprendizaje que posibiliten *aprender como forma de relación*. Así el aula se convierte en un contexto que facilita situaciones de relación que les proporcionan posibilidades de vivir y experimentar el valor y el placer de descubrir juntos, de aprender juntos, de compartir y de escenario comunicativo donde se fomentan procesos de interacción que facilitan la adecuada socialización. Nos situamos en el *enfoque sociocultural* del aprendizaje.

El proyecto sobre Gustav Klimt transforma el aula de cinco años en un escenario mágico y creativo para aprender a vivir. De la planificación y desarrollo del Proyecto daremos cuenta en este artículo. El arte nos permite recrearnos en el mundo de las emociones, de las diferentes interpretaciones de una misma realidad. Pretendemos *convertir el aula en un escenario de creación* y juego con materiales no estructurados y estéticamente colocados que promueva la comunicación y las relaciones.

Hemos optado por una metodología de carácter cualitativo porque somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización. Durante la infancia iniciamos un juego que será decisivo para nuestra vida adulta; es el juego simbólico. Se da a una edad en la que necesitamos dar simbología a los objetos, las personas o situaciones, para entenderlas mejor.

Palabras clave: Educación Infantil, arte, creatividad, interacción, Diálogo

Abstract

From the more tender childhood have of care to the maximum the relations of them children and girls since in these ages, from the birth until them six years, is fundamental the development of the person because know that them experiences vivid condition the process of socialization. The child is a being in relationship so that as it grows, their relations expand, become more complex and qualitatively, more different. In their relations is where is goes to model your personality, the feeling of his own identity, the vision of yes same, of them others and of the world.

He story that present shows as the dialogue and the conversation form the backbone of the day to day in the classrooms of child to build experiences of learning that enable learn as form of relationship. Thus the classroom becomes a context that facilitates situations of relationship that provide possibilities for live and experience the value and pleasure of discovering together, learn together, share and communicative setting where interaction processes that facilitate appropriate socialization are encouraged. We are located in the approach socio-cultural of the learning.

Gustav Klimt project transforms five years classroom in a creative and magical setting for learning to live. The planning and development of the project we will give account in this article. Art allows us to recreate the world of emotions, different interpretations of the same reality. We intend to make the classroom a scenario creation and match unstructured and aesthetically placed materials that promotes the co-municacion and relations.

We have opted for a qualitative methodology because we are aware of the complexity of educational situations, its unpredictability, its constant change and reorganization. During childhood, we started a game that will be decisive for our adult life; is the game symbolic. Is gives to an age in which need give symbology to the objects, them people or situations, to understand them better.

Key words: Children's education, art, creativity, interaction, dialogue

1. Introdução

*El aula de Infantil debiera ser una especie de acuario transparente
donde se reflejaran las ideas, las actitudes y las personas.*

Loris Malaguzzi, 2001

No hay una única manera de mirar la escuela de la infancia. Desde nuestra perspectiva la concebimos como centro de vida, de juego, de comunicación y de conocimiento, es decir, como un espacio diseñado y organizado para hacer posible una existencia gozosa, con múltiples y variadas experiencias de relación y de realización personal.

El relato que presentamos ***La Escuela Infantil... un lugar para crear y sentir*** muestra como el dialogo y la conversación vertebran el día a día en las aulas de Infantil para construir experiencias de aprendizaje que posibiliten *aprender como forma de relación*. Así el aula se convierte en un escenario comunicativo donde se fomentan procesos de interacción que facilitan la adecuada socialización.

Todo este planteamiento está justificado por el valor del diálogo en el aula, que permite la construcción de conocimiento conjunto y de la metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje. Todo ello constituye la esencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje relevante y con sentido (Mercer, 1997; Gimeno, 2013).

En este artículo nos ocupamos de mostrar que los niños de educación Infantil son el punto de partida del proceso de enseñanza/aprendizaje lo que conlleva, por parte de los docentes, el tomar conciencia de la necesidad de cambiar el vínculo con los niños, asumir que el aula de educación Infantil (en adelante EI), como espacio de interacción, es un *contexto complejo e imprevisible*. Los docentes hemos de asumir que cada niño es un universo. Cada niño es creatividad, sentimientos, emociones, etc.

Pretendemos explicitar como realizando tareas y proyectos que surgen del interés de los niños, el dialogo y la conversación vertebran el día a día de las aulas de EI. No podemos obviar que en todo el proceso de la adquisición de la *Identidad y Autonomía Personal* es de vital importancia *la relación del niño* con sus compañeros, con sus iguales y con los adultos (Piaget, 1967; Decreto 38/2008).

Desde el desarrollo del proyecto sobre Gustav Klimt el aula de 5 años se transforma en un escenario mágico y creativo para aprender a vivir.

Este proyecto se fundamenta en la conexión existente entre la expresión plástica y la inteligencia emocional durante los primeros años de vida. Hemos trabajado la expresión plástica desde diferentes enfoques: como lenguaje, ya que es un instrumento básico de comunicación; como recurso educativo; y por último y no por ello menos importante, como medio para seguir percibiendo, interiorizando, comprendiendo y descubriendo. En este caso, partiendo de su interés involucramos al niño en el conocimiento del artista Gustav Klimt y algunas de sus obras más destacadas.

2. Referentes teóricos

Para fundamentar este relato hemos de referirnos al reto que supone para los docentes el crear un clima en el aula y en el centro educativo que favorezca los principios básicos de convivencia, de experimentación no exclusivamente académica, de aprendizaje y de maduración, de aciertos y errores, de autonomía personal y de desarrollo de la personalidad, de tolerancia, de reflexión y diálogo. De este modo, posibilitaremos que los niños se sientan seguros y respetados, reflexivos y respetuosos. El contexto del aula de EI ha de ser un lugar de relaciones. Lo que hay en juego es cómo miramos a los niños, cómo los escuchamos y cómo nos relacionamos y conversamos con ellos. Es de ahí de donde tiene que nacer todo lo demás (Loughlin y Suina, 1990; Ortega, 1992; Freire, 2005; Piaget, 2007). Entendemos que en nuestro estudio la metodología del aula atiende a uno de los puntos planteados por el Comité de los Derechos del Niño en la Observación n.º 12 (ONU, 2009), cuando señala que hay que asegurar el *derecho que tienen los niños a ser escuchados*.

Es necesario que los contextos que se ofrecen para la experiencia del niño sean lo más ricos y diversos posible, sin que esto sea entendido como una invitación al «activismo», sino a la reflexión sobre el hecho de crear condiciones adecuadas y «dejar hacer» para permitir que sean los niños los que construyan su propio aprendizaje en el reconocimiento del adulto referente con el fin de asegurar su importancia. Pensamos que detrás de una propuesta sencilla siempre existe una compleja trama de relaciones y descubrimientos que evolucionan y aumentan su sentido si se les sabe dar el valor que muestran (Vecchi, 2013). Además, el niño que dispone de ambientes adecuados tiene la posibilidad de ejercer y desarrollar, a través del juego libre, sus competencias y sus procesos cognitivos, motores, sociales y afectivos para relacionarse con más facilidad con las personas de su entorno (Gallardo, 2013).

Consideramos que la enseñanza en una sociedad multicultural y compleja ha de facilitar el aprendizaje relevante de los niños y despertar su interés por el saber. Debe ser una enseñanza que estimule la experimentación, cuente con la participación activa de los niños, propicie situaciones de trabajo común que permitan la reflexión conjunta de profesorado y alumnado, relacionando las adquisiciones de su vida cotidiana con las aportaciones de las distintas fuentes de la cultura. Como sostiene Morin (2001), la complejidad es la característica que define las situaciones de enseñanza. Necesitamos educar para la comprensión de las otras personas, culturas y los múltiples aspectos de los problemas que se plantean en la realidad.

Los proyectos de trabajo son una forma de aprender, un camino para acercarse a la resolución de un problema; además, se caracterizan por despertar el interés de los niños por el aprendizaje, por el saber... En este contexto, la maestra ayuda a los niños a desarrollar y a construir sus conocimientos por medio de la conversación y de la formulación de preguntas. Desde los estudios y aportaciones de

Wells (2001) y de Pérez Gómez (2014), consideramos que el diálogo en el aula sirve para practicar las habilidades de forma integrada.

3. Objetivos

En el relato ***La Escuela Infantil... un lugar para crear y sentir*** nos planteamos los siguientes objetivos:

- *Convertir el aula en un escenario de creación y juego con materiales no estructurados y estéticamente colocados que promueva la comunicación y las relaciones.*
- *Concebir la programación de las experiencias como modalidades de encuentro y confluencia entre espacios, niños y adultos en la escuela.*
- *Impulsar y reivindicar la importancia del juego libre como forma de aprendizaje permanente.*

Asumimos que para lograr estas finalidades hemos de *promover una actitud estética en la escuela* que se vea reflejada en el cuidado en el diseño y la preparación de los espacios-ambiente. En toda esta concepción de la EI la observación se convierte en la herramienta básica para recoger evidencias de la vida del aula y de la implicación de toda la comunidad educativa.

4. Planificación y desarrollo del Proyecto G. Klimt

La realización del «Proyecto sobre Gustav Klimt» tiene lugar en un aula de EI con niños de 5 años. La mayoría de estos niños están en el mismo centro y con la misma maestra desde que iniciaron la escolaridad con tres años; por tanto, este es su tercer curso de escuela y de compartir grupo. Esto implica que los niños y la maestra ya tienen una *historia educativa compartida*. Dicha historia es el fruto de sus interacciones de aprendizaje y enseñanza durante este tiempo. En estas interacciones, la maestra ha guiado la conversación, los intereses, sus curiosidades, etc., para que los niños construyan conocimiento, pues, como observa Mercer (1997, p. 73), «la mayoría de los profesores y de los alumnos tienen relaciones continuadas; sus conversaciones se construyen sobre su historia compartida (por lo menos a medio plazo), trabajan hacia un futuro conjunto».

Hay que señalar que la maestra no utiliza libros de texto y trabaja diferentes temas/Proyectos que surgen a lo largo del curso, lo que facilita el hecho de relacionar la vida del aula con la sociedad y la cultura en la que están inmersos estos niños.

Siguiendo los planteamientos de Hernández y Ventura (1992), hablar de proyectos supone plantearnos otra concepción de la educación, aprender a mirar a los niños de otra manera, asumir

que la clase es un centro de investigación, y, sobre todo, la consideración de los alumnos como sujetos creativos capaces de navegar por la incertidumbre.

Viviendo el arte en El ampliamos el mundo cotidiano del niño, del docente y de la familia. Compañeros de viaje en el complejo proceso de la educación escolar. Lo que viene a continuación pretende ser el relato del proyecto de trabajo sobre “Gustav Klimt”.

Iniciamos el Proyecto de Klimt cuando la maestra presenta en la asamblea de aula un libro sobre G. Klimt. Se genera bastante interés entre los niños... dialogo en el aula. A continuación, pregunta: **Qué sabemos de Klimt?**

Los niños van expresando sus ideas. A continuación, recogemos sus palabras.

Sabíamos:

- Qué se murió
- Que hacia los cuadros muy bonitos
- Era joven
- Que tenía gatos y los cuidaba mucho
- Que se fue de viaje
- A Madrid
- Hacia cuadros de rosas
- Pintaba muchas flores
- En un cuadro que pintó, se daban un beso
- Era un pintor que pintaba bien
- Pintaba las margaritas muy bonitas
- Era un hombre guapo...
- Hacia cuadros de chicas muy bonitos

Ciertamente que sabíamos muchas cosas pero entre todos, nos planteamos:

Qué nos interesa investigar sobre Klimt?

Qué queremos saber?

Qué haremos para investigar? Cómo lo haremos?

Después de varias sesiones de hablar sobre ello, los temas que les interesa a los niños se concretan en:

1. La historia de klimt
2. Saber dónde viajó
3. Ir a un museo
4. Aprender a pintar

Se trata de convertir el aula en un espacio de comprensión común, entre el profesor y el alumnado, desde un proceso abierto de diálogo y comunicación entre todos. Esto exige que valoremos del alumnado sus conocimientos, creencias, vivencias, concepciones básicas, intereses, preocupaciones y deseos, etc.; para llegar a implicarles en un proceso que les permita expresar de forma abierta su visión de la realidad. Ciertamente cada proyecto es como un pequeño viaje que nos permite a todos tomar conciencia de nuestro punto de partida, recrearnos en el recorrido y vivenciar cada una de las etapas.

Consideramos que el ambiente y el clima del aula son fundamentales en la motivación para iniciar cualquier investigación. De ahí la importancia que tiene para la maestra la forma de presentar el tema, la complicidad del ambiente, la colaboración e implicación de las familias, etc.

Las preguntas van surgiendo y aprovechamos cualquier momento para provocar y despertar la curiosidad de nuestros alumnos (Fernández & Gallardo, 2016).

La metodología de proyectos de trabajo consiste en la puesta en práctica de secuencias de enseñanza y aprendizaje en el aula que para su realización requieren que el grupo se involucre en un proceso de construcción de conocimiento, con el apoyo imprescindible del lenguaje oral. En la foto 1 mostramos diferentes momentos en los que los niños tienen la oportunidad de *aprender a pintar*.



Foto 1: Aprendemos a pintar

Las secuencias de enseñanza y aprendizaje comienzan con la selección consensuada de un tema de investigación. La organización de los procesos de aprendizaje a través de los proyectos de trabajo conlleva el desarrollo de un tipo de comprensión significativa que exige que el individuo establezca relaciones entre las fuentes de información y los conocimientos previos que posee. Pretendemos

trabajar las emociones con los más pequeños para que sean capaces de reconocer, exteriorizar y representar a través de algunas de las obras de arte de Gustav Klimt sus propias sensaciones.

La foto 2 y 3 muestran el proceso de elaboración y la puesta en escena del cuadro *la leyenda del beso*



Foto 2: Historia gráfica para representar el cuadro *la leyenda del beso*



Foto 3: Preparando la puesta en escena

Las relaciones que se establecen entre la planificación del profesor y las relaciones que cada alumno puede llegar a establecer a partir de sus conocimientos iniciales muestran que, trabajando

por proyectos, el proceso de enseñanza y aprendizaje se sitúa en la perspectiva del constructivismo, se apoya en la interacción comunicativa en el grupo y también en contenidos globalizados en torno a una actividad significativa. Esta es la tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje que establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo (Pérez Gómez, 2014).

Lo que diferencia al trabajo por proyectos de otras propuestas metodológicas no es el tema, los objetivos, los contenidos o la duración de la actividad, sino el papel que desempeña el maestro en el desarrollo de los mismos. En el ámbito de las actitudes, el docente necesita sentir la necesidad de cambio, de transformación y de adaptación a la realidad, de profundizar en la escucha activa y de respetar el ritmo de cada niño. Para conseguirlo, el docente habrá de conocer el pasado, incluso el de cada niño del aula, para poder comprender el presente e intervenir en él. En el ámbito de la formación, el docente ha de conocer las aportaciones a la educación de las diferentes disciplinas y cómo se realizan los procesos de aprendizaje de los niños, intentando adaptarse a esos procesos individuales mediante diferentes formas de enseñar, sin relativizar nada de lo que ocurre en las *interacciones* que tienen lugar en el aula. El docente debe acercar la realidad a los niños mediante la descripción, ya que estos interpretan la realidad guiados por esa descripción del adulto. Además, tiene que saber gestionar el grupo, teniendo presentes las peculiaridades de las personas que lo forman. También ha de ser conocedor de las formas de investigar y de los pasos a seguir. En el desarrollo de un proyecto, todos estos aspectos suelen funcionar de forma simultánea, y no necesariamente con un orden preestablecido.

En los proyectos de trabajo, las *preguntas* se convierten en el motor de los aprendizajes en tanto que actúan como organizadoras del saber escolar. Así, estas despiertan nuestro deseo de conocer cosas nuevas, nos ayudan a reflexionar sobre el propio saber y el proceso de aprendizaje. Pero es necesario *aprender a formularlas*. Como dice Gadamer (1998, p. 113), «preguntar es pensar»; por tanto, alguien que no pregunta es alguien que no piensa.

5. Metodología y participantes

A nivel epistemológico nos situamos en el paradigma interpretativo cuyo enfoque metodológico es cualitativo porque se centra en datos descriptivos que podemos recoger de las personas, mediante sus palabras y conductas tratando de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica (Taylor y Bogdan, 1987; Goetz y LeCompte, 1988).

Consideramos que la metodología cualitativa es la más adecuada para *mostrar evidencias* de lo que acontece en las aulas de Educación Infantil. La investigación cualitativa supone un acercamiento

naturalista e interpretativo al mundo (Denzin y Lincoln, 2005). La mirada del aula que presentamos está vinculada al recorrido personal y profesional de su autora y también a las voces y saberes de los niños.

Los participantes en esta investigación son un grupo de 23 niños y niñas del último curso de Educación Infantil y su maestra.

Este estudio ha sido realizado a partir del análisis cualitativo de 10 sesiones de aula y sus correspondientes transcripciones, y también de toda la documentación pedagógica del «Proyecto sobre Gustav Klimt». Desde el análisis del desarrollo del Proyecto mostramos los procesos de interacción y cómo, por medio del lenguaje, los niños explicitan sus intereses, deciden temas a investigar, aprenden a formular preguntas, buscan información, explican las tareas que realizan, comparten cualidades del objeto, conversan con sus iguales y con la maestra, aprenden a escuchar, escriben y leen textos, aprenden a pintar, representan el cuadro de la Leyenda del beso....

La asamblea ha constituido también una herramienta importante de análisis y reflexión. Cuando hablamos de asamblea en Educación Infantil nos referimos a aquellos momentos en que el grupo se ha reunido en un espacio destinado a ello con el fin de poner en común distintas cuestiones.

6. Resultados y conclusiones

Dadas las características del alumnado de EI, los docentes constatamos la necesidad de introducir el arte en las aulas de Infantil para vertebrar las tareas que diseñamos e implementamos en los diferentes ámbitos del currículum. La creatividad ha de ser un eje transversal a las situaciones de enseñanza y aprendizaje planteadas.

Del análisis realizado se deduce que el aula de EI constituye un sistema complejo, dinámico y estimulante, capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción y de construcción. Sobre el lenguaje, oral y escrito, se va construyendo el pensamiento y la capacidad de codificar y decodificar la realidad y la propia experiencia, así como la capacidad de aprender (Werstch, 1985; Bassedas, Huguet y Solé, 2012).

Si pretendemos que nuestros alumnos aprendan a ser personas autónomas, libres, justas y comprometidas, la escuela ha de ser un espacio donde se recree la cultura y donde se posibilite el crecimiento (Bruner, 1997). Además, la cultura exige la capacidad de situarse en el mundo y de saber desenvolverse en la defensa de unos valores públicos asentados en la diversidad, la solidaridad, el respeto mutuo, la justicia y la libertad (Santos Guerra, 2000).

Cada proyecto es como un pequeño viaje que nos permite a todos tomar conciencia de nuestro punto de partida, recrearnos en el recorrido y vivenciar cada una de las etapas. Las preguntas van surgiendo desde el interés de los niños y aprovechamos cualquier momento para provocar y despertar su curiosidad. Se trata de convertir el aula en un espacio de comprensión común, entre el profesor y el alumnado, desde un proceso abierto de dialogo y comunicación entre todos. Esto exige que valoremos del alumnado sus conocimientos, creencias, vivencias, concepciones básicas, intereses, preocupaciones y deseos, etc.; para llegar a implicarles en un proceso que les permita expresar de forma abierta su visión de la realidad.

Desde su inicio, los proyectos de trabajo van dejando huellas en el aula y modificando el ambiente de aprendizaje: realizamos dibujos, formulamos preguntas, elaboramos mapas conceptuales, listados, etc. Todo ello nos ayuda a tener claro cuál es nuestro punto de partida en ese tema y a donde pretendemos llegar. Estas huellas nos sirven también, cuando damos por finalizado un proyecto, para reelaborar entre todos el proceso seguido, para reflexionar sobre lo que hemos aprendido y para contrastar los diferentes puntos de vista.

Es importante en este sentido saber apoyar el discurso infantil, acompañarlo, con el fin de que las cosas que les importan puedan compartirse en el grupo. El proyecto realizado sobre G. Klimt nos ha permitido recrearnos en el mundo de las emociones, de las diferentes interpretaciones de una misma realidad. En el desarrollo de este proyecto, los docentes hemos descubierto que un niño es creatividad absoluta, que un niño es curiosidad infinita por lo que hemos de dejar de hablar y ponernos a escucharles, a observar lo que acontece en el día a día del aula. Hemos descubierto que estamos hechos de emociones por lo que hemos de aprender a descubrir y encontrar las emociones de los niños. Hemos trabajado las emociones con los más pequeños para que sean capaces de reconocer, exteriorizar y representar a través de algunas de las obras de arte de Gustav Klimt sus propias sensaciones.

Referencias

- Bassedas, E., Huguet, I. y Solé, I. (1998).** *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Bigas, M. (2000).** El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Bigas y M. Correig, *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil* (pp. 43-69). Madrid: Síntesis.
- Bruner, J. (1887).** *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Decreto 38/2008**, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (DOCV 03/04/2008).
- Denzin, Norman, K. y Lincoln, Yvonna S. (2005).** *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fernández, P. & Gallardo, I. M. (2016).** El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. Monográfico Vol. 71, pp. 111-132
- Freire, P. (2005).** *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1998).** *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gallardo, I. M. (2012). Convivencia y diálogo en Educación Infantil en Actas *II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos*. Madrid: Wolters Kluwer (pp. 721-733).
- Gallardo, I. M. (2013).** Historias de Aula y desarrollo de competencias en Educación Infantil. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*. Vol. 1, 1, 1-13
- Gallardo, I. M. (2013).** Construcción del conocimiento en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 63/1
- Gallardo, I. M. (2015).** Aprender como forma de relación en Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). Enlace web:<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gimeno, J. (2013).** *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988).** *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata
- Hernández y Ventura, M. (1992).** *La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Loughlin, C. y Suina, J. (1990).** *El ambiente de aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Malaguzzi, L. (2001).** *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Mercer, N. (1997).** *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2001).** *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

ONU (2009). *Convención de los Derechos del Niño. Observación general n.º 12: el derecho del niño a ser escuchado*, en <http://reddedalo.files.wordpress.com/2012/12/observacic3b3ngeneral-12-cdn.pdf>

Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.

Pérez Gómez, A. I. (2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 38-41.

Piaget, J. (1967). *Formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño*. Madrid: Alianza.

Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Werstch, J. (1985). *Vigotsky. La formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós