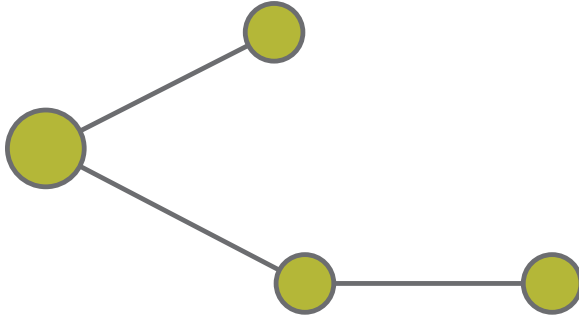




Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios

Organizadores:
António Neto-Mendes
Jorge Adelino Costa
Manuela Gonçalves
Dora Fonseca



Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios

Organizadores:

António Neto-Mendes
Jorge Adelino Costa
Manuela Gonçalves
Dora Fonseca

Ficha Técnica

Título:

Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios
VIII Simpósio de Organização e Gestão Escolar

Organizadores:

António Neto-Mendes
Jorge Adelino Costa
Manuela Gonçalves
Dora Fonseca

Design: Joana Pereira

Impressão: RealBase

Editora:

UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição - dezembro 2018

Tiragem: 350 exemplares

ISBN: 978-972-789-577-9

Depósito Legal: 449615/18

Apoio:

Departamento de Educação e Psicologia
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.



FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

 **dep**
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Índice

Nota introdutória	7
-------------------------	---

Conferências

Os agrupamentos: entre a lógica administrativa e a lógica pedagógica na definição da rede escolar	
João Barroso	11
Agrupamento de escolas: choques de racionalidades e práticas de dominação burocrática	
Licínio Lima	31
A rede escolar em Portugal: Apontamentos Histórico-Políticos e desafios pedagógicos	
António Neto Mendes	57

Painel

Rede Escolar: (Re)configurações, tensões e desafios?	
Eduardo Lemos	87
Mário Nogueira	91

Comunicações

Eixo 1 | Regulação central e regulação local

O perito externo nos modos de regulação do programa TEIP2: regulado, regulador e recurso de regulação	
Ana Gama	101
Plano Nacional de Educação, Planos Municipais de Educação no Brasil e a Educação em Tempo Integral	
Andréia Silva Abbiati & Pedro Ganzeli	127

O projeto educativo dos agrupamentos: entre a feição de instrumento de gestão curricular e a de um mecanismo de regulação <i>centroperiférica</i> - proposta de um modelo de análise	
Carla Lacerda, Henrique Ramalho & João Rocha	153

A Carta Educativa e a gestão da rede de escolas em Portugal	
Dora Castro, Irene Figueiredo & Fernando Diogo	177

Autobiografias do Insucesso – o território e a regulação local da educação	
Manuel Cabeça	193

Eixo 2 | Autonomia da escola e ‘descentralização’ para o Município

Atores locais e contrato de educação e formação municipal	
Elisabete Martins & Joaquim Machado	221

A descentralização do sistema educativo entre a autonomia das escolas e a agenda da municipalização	
Henrique Ramalho	231

A Escola, o Município e a descentralização Educativa	
Joana Leite & Joaquim Machado	261

Eixo 3 | Rede pública e rede privada

Regulação através de organizações educativas transnacionais: o exemplo do campo das escolas internacionais na Grande Lisboa	
Anne Schippling	273

Rede Escolar, Descentralização e Privatização: o caso da Suécia	
Marilene Santos	291

Eixo 4 | Rede de escolas e rede de agrupamentos

**A construção de um ‘mega agrupamento’ de escolas:
dinâmicas de inovação e sentimentos de perda**

João Salgueiro 325

**Agrupamentos de Escolas, Gestão Pedagógica e
Educação Física no 1º CEB – práticas de sustentabilidade**

Juliana Rodrigues & Rui Neves 353

Eixo 5 | Gestão da escola e gestão do agrupamento

**Gestión del currículum en un aula de Formación Profesional
para la construcción de códigos éticos**

Antonio Fabregat Pitarch & Isabel María Gallardo Fernández 379

Agrupamento de escolas e ação do coordenador de estabelecimento

Filomena Soares & Joaquim Machado 397

**Organización y gestión de la escuela en los periodos de transición de la
Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria**

Héctor Saiz-Fernández, Isabel María Gallardo-Fernández
& Ángel San Martín Alonso 415

**Organización del aula de Educación Infantil
desde la Creatividad y el Diseño de Tareas**

Isabel María Gallardo Fernández 435

Pelos caminhos da escola inclusiva

Joaquim Monteiro Brigas 455

**A supervisão docente e as lideranças intermédias.
Qual o papel do Coordenador na supervisão da prática docente?**

José Caldas, Fernando Diogo & Paula Romão 473

ORGANIZACIÓN DEL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA CREATIVIDAD Y EL DISEÑO DE TAREAS

Dra. Isabel María Gallardo Fernández
Universitat de València
Isabel.Gallardo@uv.es

Resumo

El trabajo que presentamos tiene como referente un Proyecto de Investigación más amplio que indaga sobre el análisis de Situaciones de Aula en Educación Infantil y la Formación Inicial de Maestros. En esta comunicación presentamos propuestas de intervención en el contexto escolar con el fin de explicitar cómo se gestiona un aula democrática basada en el diálogo y la interacción para fomentar la creatividad. Pretendemos analizar la importancia del juego en el proceso creativo en la etapa de Educación Infantil asumiendo la complejidad que supone el diseño de tareas como síntesis de la práctica educativa. Nuestra investigación se ha centrado en el paradigma constructivista y es el juego el que da sentido a nuestro estudio desde el diseño de tareas creativas en el aula de cuatro años.

El marco teórico que sustenta este trabajo se fundamenta en los Derechos de la Infancia, la teoría socioconstructivista y el cruce de culturas que hay en nuestras aulas de Educación Infantil. Los objetivos se concretan en explicitar y argumentar cómo, desde el diseño de tareas y proyectos de aula realizados, el dialogo y la conversación son el eje vertebrador del día a día en Infantil. Todo este planteamiento permite la construcción de conocimiento conjunto y los procesos de metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje.

Las observaciones realizadas en aulas de Infantil nos llevan a considerar el espacio escolar como ambiente de aprendizaje en el que hay que tomar decisiones en torno a la organización del espacio y de los materiales didácticos disponibles; a cómo equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad y posibilite la interacción/gestión entre las personas que participan en el aula; y a los contenidos de aprendizaje. Hablar del concepto de creatividad es referirse a la imaginación, a la originalidad, al pensamiento divergente, a la sensibilidad y a la flexibilidad del niño para adaptarse al contexto del aula.

Optamos por un enfoque metodológico de carácter cualitativo, porque somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas en Infantil, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización.

Los docentes hemos de diseñar situaciones de aula que posibiliten la imaginación y el pensamiento divergente desarrollando así la capacidad de los niños para regular sus propio aprendizaje y el fomento de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

1. Introducción

*“Aprender es una aventura creadora [...],
es construir, reconstruir, comprobar para cambiar,
lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu”.*
Freire, 2005

Las observaciones realizadas en aulas de educación Infantil nos llevan a considerar el espacio escolar como ambiente de aprendizaje en el que hay que tomar decisiones en torno a la ordenación del espacio y de los materiales didácticos disponibles; a cómo equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad y posibilite la interacción entre las personas que participan en el aula; a cómo organizar el acceso de las criaturas a los espacios y materiales del aula, y a los contenidos de aprendizaje. Y, finalmente, a cómo estructurar el proyecto educativo en tomo a los espacios disponibles y a los recursos

incorporados a ellos, es decir, a cómo desarrollar las tareas para crear y mantener un ambiente de motivación en el aula que facilite el aprendizaje.

Como dice Lomas (1996:2):” El aula ya no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino también ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha (...), donde se lee y se escribe (...)”. Esto no es posible sin un clima de respeto donde se pueda dar la escucha. El respeto es una actitud que ha de darse desde el principio y en todo momento para desarrollar una relación positiva.

En la etapa de Educación Infantil, hablar del concepto de creatividad es referirse a la imaginación, a la originalidad, al pensamiento divergente, a la sensibilidad y a la flexibilidad del niño creativo.

La creatividad no es una característica de unos pocos, sino que cualquiera de nuestros alumnos puede llegar a desarrollarla si nosotros, los docentes, somos capaces de facilitarles las expresiones creativas dentro del aula. Hemos de recordar que uno de los fines del sistema educativo español que se contempla en la Ley Orgánica de Educación (2006) es el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular sus propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. Tras una lectura minuciosa del curriculum de Educación Infantil hay que destacar que la principal finalidad de esta etapa educativa es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del niño.

Tomamos como referente los Derechos de la Infancia y el cruce de culturas que hay en nuestras aulas de Infantil. Trataremos de esclarecer por tanto, el rol que juegan los agentes educativos en el contexto escolar en relación con el vínculo indisoluble entre infancia y creatividad. A continuación, tratamos el tema de la importancia del juego en el proceso creativo en la etapa de Educación Infantil. Por todo ello, analizaremos el diseño de tareas como síntesis de la práctica educativa, la metodología puesta en práctica y, por último, explicitaremos desde el punto de vista de una maestra recién graduada en Magisterio la experiencia vivida en un aula de cuatro años.

La educación tiene como objetivo potenciar la autonomía del niño. Si la enseñanza creativa no es una utopía, sino una realidad, el fomento de la creatividad y la innovación en la etapa de Educación Infantil es un reto a conseguir en la sociedad del Siglo XXI (Vecchi, 2013).

Asumimos que el aula ha de considerarse como un espacio complejo y abierto a la creatividad. Para lograr este reto, el diseño de tareas será personalizado, atendiendo siempre a las necesidades e intereses de nuestro alumnado.

El juego para el niño de Infantil es su modo natural para expresarse y experimentar con su entorno. Desde el desarrollo del juego el niño se relaciona y comienza a descubrir el mundo que le rodea. Nuestra aportación se basa en el principio lúdico que caracteriza el diseño de tareas creativas.

Además, el ambiente de aprendizaje ha de potenciar que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje observando, manipulando, pensando, escuchando, elaborando hipótesis, etc. A partir de las tareas diseñadas se proporcionarán situaciones de aprendizaje que trabajen los diferentes aspectos implicados en este saber complejo, como ya se ha mencionado.

Dadas las características de la enseñanza en Educación Infantil, hemos de señalar que la actividad de aprender se realiza en situaciones y contextos donde los saberes están relacionados, y es en esta relación donde podemos organizar las tareas escolares, facilitando así la construcción de conocimientos.

Las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, [...] pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que constituyen un modelo metodológico que pretende unas metas y se guía por ciertas finalidades (Gimeno, 1998, p. 48).

Pretendemos analizar la organización del aula de Infantil desde la creatividad y el diseño de tareas. Para ello tomamos como referencia tres ejes: el aula como espacio para aprender a construir y compartir significados; la construcción del conocimiento desde la perspectiva sociocultural y la reflexión como principio de la acción docente

2. Desarrollo del trabajo

2.1. El aula como espacio para compartir significados

Entender lo que es la enseñanza requiere entender lo que pasa en las aulas, los acontecimientos que se suceden en esos ambientes. De

la misma manera, es preciso entender lo que las aulas son en sí, esto es, lo que suponen como fenómeno cultural, como realidad compleja en la que se materializan y se crean unas condiciones de convivencia e intercambio entre docente y alumnado.

Siguiendo los estudios realizados por Pilar Lacasa (1994: 293-294) presentamos cinco rasgos que pueden definir a la escuela como contexto:

- La escuela es un contexto construido por las personas. En este sentido lo esencial son los actores y sus metas.
- La escuela es un contexto esencialmente social y la dimensión personal de las relaciones que se establecen facilita la construcción del conocimiento.
- Los contextos incluyen recuerdos. La escuela está inmersa en procesos colectivos de recuerdo.
- La escuela como contexto es una unidad de análisis.
- La escuela como contexto ha de entenderse en relación con los procesos de cambio que se producen en ella.

Han sido los investigadores que se sitúan en una perspectiva socio-cultural (Cazden, 1991; Edwards & Mercer, 1987) quienes más han insistido en las relaciones de la escuela con la comunidad social en que está inmersa. Esta insistencia en este tipo de relación está profundamente unida, por otra parte, a determinados presupuestos que se relacionan con los principios que rigen los procesos de enseñanza-aprendizaje (Lacasa, 1994).

La escuela y el aula pueden servir para aprender de la diversidad cultural; es un hecho que en nuestro contexto se está produciendo en los últimos años un impresionante incremento de la población inmigrante; nuestras aulas son aulas multiétnicas y es preciso dar respuesta a esa realidad. Por tanto, las aulas pueden y deben ser un lugar de intercambio para aprender a construir y compartir significados. Edwards y Mercer (1987), plantean que el objetivo de la escuela como institución escolar ha de ser la reconstrucción del pensamiento del alumno y para esto se requieren dos condiciones: partir de la cultura experiencial del alumnado y crear en el aula un espacio de conocimiento compartido.

Estos espacios de conocimiento compartido suponen que el aprendizaje en el aula no es nunca individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor y un alumno. Es claramente un aprendizaje social, con vida propia y sobre todo es una situación compleja. La cuestión está en ¿cómo conseguir armonizar tantos y tan diversos intereses en la compleja vida del aula para provocar una asimilación creativa de la cultura pública por parte del alumnado?

Asumimos con Edwards Y Mercer (1987) la propuesta de crear en el aula un contexto de comunicación y de conocimiento compartido mediante la negociación abierta y permanente. Por parte del docente se trata de potenciar un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias.

Y para ello, la función del profesor ha de cambiar y centrarse en: facilitar la aparición del contexto de comprensión común; aportar instrumentos procedentes de la ciencia, el pensamiento y las artes para enriquecer dicho espacio de conocimiento; propiciar el proceso de negociación de todos; facilitar la participación de todos y cada uno en el foro de intercambios simbólicos en que debe convertirse el aula; y, sobre todo, interpretar las concepciones de los alumnos y provocar la reflexión sobre los intercambios que surjan.

Sabemos que cómo se aprende de verdad es reconstruyendo, contrastando cada uno desde su experiencia. Por tanto, cada cual ha de llevar su ritmo y su proceso. Lo importante no es tanto el tipo de actividad sino la implicación y el camino que el alumno va recorriendo, así vamos pasando niveles hacia la reconstrucción del conocimiento pero para eso, yo como docente, he de avanzar también, reconceptualizar mi saber, mis valores, mis actitudes, etc., para contrastarlo con el de los alumnos (Rogoff, 1993).

Es cierto que cuando la negociación se sustituye, se impone el aprendizaje académico al margen de las exigencias experienciales del alumnado. Por ello, es preciso que los docentes seamos conscientes de este hecho porque está en nuestras manos el cambiar la situación y dale funcionalidad a los aprendizajes. De la experiencia vivida en las aulas de Infantil constatamos que trabajando por Proyectos posibilitamos y potenciamos una escuela que favorezca la comprensión y posibilite el disfrutar aprendiendo ya que educar es también comunicar actitudes, emociones

y afectos; formar personas cada vez más autónomas que sean capaces de comprender la realidad en la que viven (Pérez y Gallardo, 2008).

Crear el espacio de comprensión común requiere, como mínimo: un compromiso de participación por parte de alumnado y profesorado; un proceso abierto de comunicación; un cambio profundo en la concepción de todos los elementos que condicionan la vida y el trabajo en el aula: profesor, curriculum, organización, evaluación, etc. Por tanto, el debate abierto en el aula implica a todos en diferente medida, porque se apoya en las preocupaciones y conocimientos que cada uno activa y comparte.

La enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y, por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en la clase con los sujetos implicados (Camilloni y Davini, 1998: 111).

Es importante no olvidar que la escuela y el aula pueden servir para aprender de la diversidad cultural y también como lugar de intercambio para comprender los significados del otro, y así ponernos en su lugar y aprender de y con él/ella. El aula se convertirá entonces en un espacio privilegiado de convivencia y de intercambio, donde el alumnado aprenderá a reconocer, no meramente a aceptar, el punto de vista del otro.

Asumimos con Lomas (1996) que el aula es un espacio a construir, no tanto físicamente como simbólicamente. En las aulas pasan muchas cosas y a mucha velocidad. Es muy importante crear una organización del aula que promueva el desarrollo de experiencias funcionales, relevantes y significativas. Así la clase puede ser un lugar de discusión y debate que ayude a construir una autoconsciencia razonada (Hernández, 1995).

Como ya sabemos, el conocimiento no se transmite sino que se construye y construyéndolo reconstruimos nuestro concepto de la realidad (Edwards y Mercer, 1987).

Participamos de la idea de lo importante que es potenciar un aula compleja y diversa para provocar aprendizajes interesantes por lo que la investigación en la escuela se convierte en un principio didáctico.

Loris Malaguzzi fundador de las Escuelas de Reggio Emilia, construye una imagen de niño, basada en su competencia, su potencialidad y sus derechos. Imagen de niño potente, sensible en varios aspectos, pero sobre todo abierto en sus sentidos, competente. Pone así en primer plano la condición de respetar la subjetividad del niño. Su expresión

y su capacidad creativa, enfatizando la solidaridad de los niños entre sí y con el ambiente que los rodea. Para que se produzca este proceso en el niño, debe estar presente un educador co-creador del saber. Cada día el niño, despliega ante nosotros la responsabilidad de su ser único, femenino o masculino, su esencia, su sentido de humanidad, único en sus diferencias, portador de las diferencias de él y de nosotros.

2.2. La construcción del conocimiento desde la Perspectiva Sociocultural

La construcción de un docente reflexivo, al que acabamos de referirnos, requiere, por nuestra parte, que ayudemos a nuestros alumnos a reelaborar el conocimiento educativo sobre la realidad escolar y la enseñanza que traen de su experiencia como alumnos en las aulas y de su contacto con las ideas, valores y creencias de su ámbito sociocultural. Dicha reelaboración del conocimiento exige integrar el mencionado conocimiento experiencial con la cultura pedagógica objetiva, construida socialmente, y con las distintas teorías que aportan las materias del curriculum de maestro (Gimeno, 1998).

Esta pretensión supone tener en cuenta en la metodología de nuestras clases el principio vygotskiano de que el individuo, y con él su pensamiento, se construye socialmente. De ello se deriva la necesidad de reflexionar conjuntamente en las clases, posibilitando con ayudas las actividades de aprendizaje.

Las investigaciones de B. Rogoff (1993), de Edwards y Mercer (1987), Mercer (1997), y Galbraith, Van Tassel y Wells (1997), muestran formas de guiar la construcción conjunta del conocimiento en el aula desde esta perspectiva sociocultural.

En este proceso de reconstrucción del conocimiento destaca la importancia que tiene el hacer conscientes a los alumnos de sus propios procesos cognitivos y de actuación (Martí, 1999; Álvarez, 1990), así como la integración de distintas clases de saberes y aportaciones procedentes de diferentes ámbitos científicos. En este sentido en el Proyecto del Cuerpo Humano mostramos, desde el desarrollo de un proyecto de trabajo, cómo el lenguaje facilita la construcción social del conocimiento

en un aula de niños de 5 años, así como los procesos de interacción y los conocimientos construidos (Fernández & Gallardo, 2016).

El reflexionar sobre situaciones de aula, el trabajar en colaboración con otras personas llega a generar comportamientos en los futuros docentes cercanos a la enseñanza democrática y sensible a los problemas actuales de la educación por lo que en este planteamiento tratamos de diseñar nuestra metodología docente.

Es posible y deseable que los docentes en la práctica desarrollen investigaciones extrayendo de su actividad cotidiana problemas educativos que serán abordados para su resolución. En este sentido, la investigación-acción se proyecta como una metodología flexible y potente que le puede ser muy útil al docente indagador, en tanto que favorece el desarrollo profesional, que ayudará a recuperar la autonomía profesional y a superar la ruptura entre la teoría y la práctica, y la democratización del conocimiento y la toma de decisiones.

Una de las ventajas de la investigación-acción cabalmente asumida es que permite ver la realidad educativa en su totalidad, dentro de un medio histórico social más amplio, es decir, se analizan de manera crítica las interrelaciones del entorno y la totalidad en la cual está sumergido. Esta ventaja es esencial para transformar de raíz lo que queremos que cambie. Y actualmente puede notarse una clara motivación por el cambio, ya que la realidad educativa es por definición dinámica, activa e intencional. Algunos de estos cambios pueden traducirse en: crear nuevos contextos de aprendizaje profesional que posibiliten al profesor generar entornos que faciliten el aprendizaje en sus alumnos; fomentar el “aprender a aprender” donde todos los implicados del ambiente educativo se vean activamente involucrados en la consecución de esta meta, así como la formación integral de los alumnos; por otro lado creemos que todos los profesionales de la educación son potencialmente capaces de valorar reflexiva y críticamente su actuación con el fin de mejorar y brindar una educación de calidad a sus alumnos.

La propuesta de una pedagogía crítica es necesaria e importante para reflexionar día a día sobre lo que hacemos, lo que pasa en nuestro entorno y en nuestro mundo. El enfoque de investigación-acción conduce a una educación crítica, problematizadora, liberadora, que forma personas partícipes del proceso educativo más allá de lo apa-

rente y de lo existente; se centra en identificar y analizar los sucesos educativos promoviendo herramientas claves para su resolución. Así mismo propone que las escuelas sean espacios donde se formen equipos de trabajo de investigación hacia la mejora de las prácticas educativas: se trata de una manifestación donde se potencian los escenarios escolares con miras a formar voluntariamente seres críticos y reflexivos que colaboren en el cambio.

Asumimos que, el docente debe pensar y repensar la enseñanza desde la escuela Infantil a la educación Secundaria, plantear sus problemas y aportar posibles soluciones y perspectivas de acción, ponerlos en práctica y evaluarlos posteriormente. Es éste un auténtico ejemplo de una educación democrática. En otras palabras, dentro de la investigación acción los educadores reflexionan sobre su práctica y sus ideas para desarrollar teorías y propuestas educativas; esto implica lecturas, intercambios de ideas y experiencias entre docentes. La planificación de un diseño de cambio para la acción pedagógica y su seguimiento y desarrollo van a acompañar al docente en su acción de cambio en la práctica.

En este sentido y en relación con la propuesta de considerar el aula como espacio para compartir significados, el diseño de tareas creativas facilita la construcción del conocimiento desde la Perspectiva Sociocultural.

2.3. La reflexión como principio de la acción docente

La manera auténtica de ver cómo el conocimiento se relaciona con la acción es observando cómo ocurre verdaderamente esa relación en quienes se ven obligados a realizarla, esto es, los prácticos y profesionales. Schön (1992) ha elaborado un conocimiento sobre las prácticas que comparten con la enseñanza ciertas características: ser inciertas, inestables, singulares y en las que hay conflictos de valor. El autor ha interpretado la epistemología de la práctica de los profesionales como una reflexión en la acción.

Esta reflexión en la acción participa en gran medida de las características del conocimiento intuitivo, que usamos en muchas situaciones espontáneas y cotidianas de nuestra vida. Son situaciones en las que no

hay un pensamiento previo; el conocimiento no precede a la acción, sino que está tácitamente encarnado en ella. Esto no quiere decir que sea un conocimiento sobre el que no se pueda pensar. A veces pensamos sobre lo que hemos hecho, e incluso, en ocasiones, podemos pensar sobre ese hacer algo mientras lo hacemos. Es a esto último a lo que Schön llama reflexión en la acción.

Cuando el profesional reflexiona en la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. Cuando el práctico intenta resolver el problema al que se enfrenta, intenta a la vez comprender la situación y cambiarla. “Su indagación no se limita a una deliberación sobre los medios que dependen de un acuerdo previo sobre los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente a medida que articula una situación problemática. No separa pensamiento de acción...” (Schön, 1992: 69).

Pretendemos formar profesionales reflexivos y críticos capaces de enfrentarse a la complejidad y diversidad del aula y, tratando de comprenderla, tomar decisiones coherentes que faciliten su intervención. Para conseguirlo, pensamos que en nuestras aulas de educación Infantil hemos de ofrecer ejemplos de tareas y situaciones que han de saber hacer como maestros/docentes de Infantil, acompañados de todo el cuerpo teórico que las sustenta. En síntesis diremos que, tratamos de formar maestros que sepan reflexionar críticamente sobre la enseñanza que desarrollan y profundizar en la fundamentación científica, práctica e ideológica, de las decisiones que individualmente y como equipo de profesores adopten en el desarrollo del curriculum. Con este fin, las situaciones de aula, recogidas en los materiales para la enseñanza y nuestra metodología de clase deben mostrar la implicación del pensamiento en la acción tal como aparece en la práctica y las potencialidades que ofrece la reflexión sobre la propia acción de enseñanza para remodelar el pensamiento del profesor (Altava, Gallardo, Pérez y Ríos, 2002).

Las competencias que, a nuestro entender, el futuro maestro deberá aprender para convertirse en un profesional reflexivo, capaz de tomar decisiones y buscar soluciones colaborativamente ante los retos y problemas de la práctica de la enseñanza estarán basadas, de un lado, en las fuentes del curriculum; es decir, en la fuente social, epistemológica, psicológica y pedagógica. Y de otro, en las decisiones referidas al para qué, qué, cuándo,

cómo, y con qué y la concreción en torno a la evaluación -qué, cuándo y cómo- y por último, en aquellas competencias relacionadas con una formación personal tal y como sugiere Zabalza (1999), que desarrolle en los profesores en cuanto individuos, madurez, equilibrio personal, autoestima, capacidad de relación, respeto a la diversidad, descentración, mejora de la sensibilidad para acceder a las necesidades de los alumnos, etc.

La necesidad de una competencia reflexiva se nos muestra como una de las prioritarias a la hora de ir conformando un modelo de formación docente de danza. Como bien señala Medina Rivilla (1993) profesionalizarse es asumir un proceso de mejora personal, colaborativa y tecnológica, que haga posible que la actividad educativa sea cada vez más reflexiva y compleja. A nuestro entender, la reflexividad va a planear sobre las demás competencias que la sustentarán.

La práctica reflexiva supone reconocer que los docentes deben desempeñar un papel activo en la formulación de los propósitos y fines de su trabajo, y significa también, el reconocimiento de que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera de cualquier profesor.

Esta actitud reflexiva, va conformándose cuando los profesores en formación comienzan a preguntarse por qué están haciendo lo que están haciendo en el aula y cuando este cuestionamiento va trascendiendo el problema de la utilidad inmediata y se van observando las íntimas relaciones existentes entre la escuela, los contextos sociales, políticos y económicos en los que está emplazada.

De todo lo expuesto se deduce que es evidente la necesidad de formar a los futuros docentes para que tomen conciencia y reflexionen más allá de lo puramente académico (Gallardo y Altava, 2003). La escuela pública precisa de profesionales que hayan aprendido en su formación inicial todo esto, además de haber aprendido metodologías como los proyectos de trabajo para crear ambientes educativos en sus aulas para enseñar a aprender a otros, aprendiendo ellos a la vez.

Hacer proyectos es una forma de acercarse a la realidad para conocerla y modificarla, lo que supone definir el objetivo, decidir qué se va a hacer. Esta concreción va a caracterizar toda la actividad creadora. Proyectar es anterior a planificar y programar, proyectar implica definir el objetivo, porque, antes de planificar, programar o diseñar, hay que decidir qué se va a hacer. La inteligencia no se caracteriza sólo

por resolver problemas, sino también por plantearlos, es decir, para inventar proyectos de investigación se necesita esa actividad creadora, que intente ir más allá de lo conocido. Sin esta actividad creadora el progreso científico no habría existido.

Para Diez (1995), los proyectos consisten en dar a los niños la oportunidad de elegir, guardar todo lo que traen, recoger sus propuestas, ya que, si no ven que éstas están materializadas, no se sienten seguros. Para la autora, en los proyectos cabe todo; cada proyecto realizado ha venido de la mano de alguien (de los niños o de la maestra); y la maestra ha estado presente en la tarea diaria lo mismo que los niños. Los proyectos realizados, a partir de lo que los niños han traído, son más atractivos.

3. El juego como experiencia creativa en Educación Infantil

*“En el hombre autentico, siempre hay un niño que quiere jugar”
(Nietzsche).*

La educación infantil es la etapa educativa durante la cual se producen cambios profundos en el desarrollo de los niños y las niñas de importancia crucial. Al igual que las demás etapas educativas, se basa en unos principios básicos. Hay que conocer y entender estos principios para saber la forma en la que los niños y niñas de estas edades aprenden, y así poder intervenir con ellos.

Los principios de los que hablamos son los siguientes: globalización, aprendizaje significativo, individualización, principio lúdico, vivencial, socialización, metodología activa y participativa, etc.

El principio de globalización hace referencia a la forma en la que aprenden los niños y niñas en estas edades. Éstos perciben su entorno como un todo, de manera general, sin fijarse en los detalles. De ahí la importancia de que también los docentes centren su enseñanza e intervención en el desarrollo global de las capacidades del alumnado (Bassedas, Huguet y Solé, 2012).

Cuando hablamos de aprendizaje significativo nos referimos a que las nuevas adquisiciones de los niños han de tener un significado para que éstas sean aprendidas. En este proceso tanto el alumnado como el

profesorado tienen un papel importante. El profesor tendrá que conocer a su alumnado para poder transmitirle conocimientos que se ajusten a sus necesidades e intereses. El alumno ha de tener una actitud más que activa para que se pueda dar este aprendizaje (Gallego, 2010).

El principio de individualización se basa en la idea de que todos los niños y niñas son diferentes. Así que la atención educativa tendrá que ser dirigida a cada uno de ellos en relación a sus características.

Otro principio que hay que resaltar es el de la socialización. Los niños necesitan relacionarse, interactuar con los demás para desarrollarse y para adaptarse al medio que les rodea. Como ejemplo de actividades para fomentarlo se propondrán en el aula trabajos en grupo.

El principio lúdico se caracteriza por la necesidad de intervenir en la educación infantil mediante el juego, ya que a través de éste los niños aprenden. El juego es una actividad necesaria en el desarrollo de todos los seres humanos, pero en especial en la infancia.

Podemos entender el juego desde dos formas diferentes: el enfoque cultural y el psicológico. Empezando por el cultural, el juego es considerado como una actividad necesaria en los seres humanos. En el enfoque psicológico se considera al juego como una actividad necesaria en el desarrollo del niño. En esta forma de interpretar el juego nos apoyamos en autores como Piaget, Vygostky y Wallon. Piaget considera que en la infancia los niños aprenden a través del juego. Este autor hace hincapié en la evolución del desarrollo cognitivo. Vygostky se centra en el desarrollo social a través del juego y Wallon sostiene que a través del juego se produce el desarrollo del niño (Decroly, 1983).

Podría decirse que para los niños de 3, 4 y 5 años todo es juego. A esta edad, la especie humana se encuentra realmente en la etapa de *homo Ludens* (hombre que juega) ya que jugar para ellos es una manera de vivir. 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 (Winnicott, 1979).

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 (Piaget, 2001).

Si el juego es el principal medio de aprendizaje de los niños y niñas, es por tanto, una metodología imprescindible en las aulas de Infantil. Sabemos por las observaciones realizadas en educación Infantil que, los juegos posibilitan al profesorado conocer más y mejor a los niños. Para ello, el profesorado ha de saber ofrecerle juegos adecuados a sus intereses y necesidades. El profesorado integrará en los juegos los conceptos que quiera enseñar en su aula, facilitando así la implicación de los niños y la adquisición de estos conceptos (Bassedas, Huguet y Solé, 2012).

Hay diferentes tipos de juegos. Éstos son los simbólicos, de ejercicio, juegos con reglas impuestas, de construcción y cooperativos. Los juegos simbólicos dan la posibilidad a los niños de relacionarse con el mundo que les rodea, así como poder entenderlo mejor. También ofrecer un desarrollo de la expresión, comunicación, creatividad e imaginación, relación, etc. Los juegos de ejercicio y de construcción proporcionan a los niños el desarrollo de diferentes habilidades tanto motoras como cognitivas. Los juegos con reglas y los cooperativos ayudan a los niños a relacionarse, entender la diversidad, comunicarse, etc., y en el cooperativo aprenden a trabajar en equipo. De ahí la importancia de plantear la metodología de aula desde la realización de Proyectos de Trabajo (Pérez y Gallardo, 2008).

En sus juegos, los niños de 3, 4 y 5 años abordan ideas que son importantes en su vida; juegan a explorar su mundo interior tanto como el mundo de afuera, a controlar sus emociones. Jugando aprenden a llevarse bien con otros, descubren lo que se sentiría siendo otra persona, se inician en aprender a apreciar lo positivo del dar y del tomar. Los juegos de los niños de estas edades nos dicen mucho de sus intereses, de sus ideas y de su estado de desarrollo.

El aula de 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. Por ejemplo: “aprendemos matemáticas a partir de los juegos” y en concreto el Juego de los Bolos. Todos estos son aspectos que se vinculan con el desarrollo del currículum en educación Infantil (Pérez y Gallardo, 2003). Llegado este momento nos planteamos: ¿Cómo podemos estimular la creatividad en el diseño de tareas?

Queremos señalar también, la inclusión del juego tanto en la Ley Orgánica de Educación (2006) como en el currículo de primer y segundo ciclo de Educación Infantil, tal y como se recoge en el Decreto 37/2008 y Decreto 38/2008.

Los niños y niñas de educación infantil tienen un mundo interior mucho más organizado del que los adultos creemos, puesto que construyen significados sobre la vida cotidiana para comprenderse a ellos mismos, para comprender a las personas y para comprender el mundo que les rodea (Morin, 2000).

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, el juego 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. 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 juego tiene dos componentes, uno de entretenimiento y otro educativo. Cuando los niños juegan se divierten y también se educan, aunque no exista por su parte ninguna de las dos intenciones; es el adulto quien programa actividades lúdicas con determinados objetivos. Por ejemplo, a través de los juegos motóricos y sensoriales, el pequeño desarrolla destrezas motrices, toma conciencia de su cuerpo, aprende a utilizarlo y a controlarlo, se estimulan y desarrollan sus sentidos. Con la acción sobre los objetos, conoce sus cualidades y va interiorizando el

mundo que le rodea. Aprende características de la realidad y las controla, adaptando la realidad para modificarla de acuerdo con sus deseos.

El juego es un recurso para el aprendizaje que cuenta con la ventaja de ser muy motivador, por lo que se puede emplear como medio de favorecer aprendizajes, sin que ello suponga ningún esfuerzo para el niño. El juego respeta la individualidad de cada niño y está vinculado a los distintos aspectos del desarrollo en las dimensiones afectiva, motriz, cognitiva y social.

4. A modo de conclusiones

Del trabajo realizado podemos inferir que el diseño de tareas en educación Infantil ha de ser personalizado, atendiendo siempre a las necesidades e intereses de nuestro alumnado. En la puesta en práctica de las diferentes tareas se ha favorecido y potenciado en los niños y las niñas el desarrollo del pensamiento creativo, la expresión libre y la autoconfianza.

Las observaciones realizadas en aulas de Infantil nos llevan a considerar el espacio escolar como ambiente de aprendizaje en el que hay que tomar decisiones en torno a la organización del espacio y de los materiales didácticos disponibles; a cómo equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad y posibilite la interacción/gestión entre las personas que participan en el aula; a cómo organizar el acceso de las criaturas a los espacios y materiales, y a los contenidos de aprendizaje. Hablar del concepto de creatividad es referirse a la imaginación, a la originalidad, al pensamiento divergente, a la sensibilidad y a la flexibilidad del niño para adaptarse al contexto del aula.

Trabajando por Proyectos tomamos como referente los saberes e intereses del alumnado. Se proponen experiencias en las que se consideran y se respetan las ideas, las preguntas y las respuestas de los niños y niñas, se promueven ambientes que contribuyan al diálogo y a la escucha atenta, como ejes centrales de la comunicación y de la práctica pedagógica, en la que los educadores acompañamos al alumnado con atención y respeto.

Los proyectos de trabajo eligen fomentar la interacción (docente-alumno y alumnos entre sí) con el propósito de conseguir la construcción conjunta del conocimiento, para lo que se sirven de las posibilidades que ofrece el espacio social del aula. Estas propuestas pedagógicas suelen otorgar una atención prioritaria a la comunicación, que, en algunos casos, es entendida como acción conjunta aplicada a la resolución de tareas. Ello implica que en la gestión del aula se 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.

Para que los niños y las niñas se conviertan en sujetos activos de su propio aprendizaje, se requiere que los y las educadores(as) comprendan cómo se genera y desarrolla el proceso creativo y la apreciación estética en ellos. De este modo, será posible potenciar su capacidad de apropiación y apreciación de las diferentes experiencias que viven en su propia vida cotidiana y con ello, apoyarlos para que construyan una comprensión activa del mundo que los rodea. En diferentes proyectos realizados en las aulas de Infantil, tales como el Proyecto de los Bolos (Pérez & Gallardo, 2003); el proyecto sobre Salvador Dalí (Pérez & Gallardo, 2008) y el proyecto del Cuerpo humano (Fernández y Gallardo, 2016) hemos podido vivenciar estas experiencias.

La investigación cualitativa nos ha proporcionado un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo del aula. Hemos podido estudiar y analizar cuestiones en su ambiente natural (aula de 3, 4 y 5 años), tratando de buscar significados, interpretando desde las observaciones realizadas las interacciones y procesos que han surgido en los términos de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2005).

5. Referencias bibliográficas

Altava, V., Gallardo, I., Pérez, I., y Ríos, I. (2002). La reflexión como motor de cambio en el aula. *Revista Investigación en la Escuela*, (47), 105-112.

Álvarez, A. (1990): "Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51, 41-77.

Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2012). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.

- Camilloni, A. y Davini (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cazden, C. (1991). *El discurso del aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- 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).
- Decroly, O. (1983). *El juego educativo*. Madrid: Morata.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London/ Thousand Oaks: Sage Publications.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, P. & Gallardo, I. M. (2016). El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 71 (2016), pp. 111-132
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México. Siglo XXI
- Galbraith, B., Van Tassel, M. A. y Wells, G. (1997). "Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo". En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (55-76). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Gallardo, I. M. y Altava Rubio, V. (2003). Del Análisis de la Práctica a la Construcción del Conocimiento en la Formación de Maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.46:135-150.
- Gallego, J. (2010). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Lomas, C. (1996). "La comunicación en el aula" en *Signos. Teoría y práctica de la Educación nº 17*
- Martí, E. (1999). "Metacognición y estrategias de aprendizaje". En J. L. Pozo y C. Monereo (Coords.), *EL aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Medina Rivilla, A. (1993). *La formación del profesorado para una nueva educación Infantil*. Buenos Aires: Cincel.
- Mercer, N. (1997). *La construcción conjunta del conocimiento*. Barcelona: Paidós

- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Pérez, V. y Gallardo, I. M. (2008). Miradas y palabras de niños y niñas interpretando a Salvador Dalí. Una experiencia de arte en Educación Infantil. *Revista Kikiriki* , 87-88. Págs. 79-88
- Pérez, V.; Gallardo, I. (2003). Jugamos a los bolos o hacemos matemáticas? Intercambio de saberes entre Educación Infantil y Primaria. *Cooperación Educativa. Kikiriki* 71-72: 74-79.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Critica.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: El papel de los talleres y sus posibilidades en educación Infantil*. Madrid: Morata
- Winnicott, D. V. (1979): *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

