

C/EAÆ 2019

Atas do III Congresso Internacional
Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas da Psicologia e Educação
— Inclusão e Diversidade

Feliciano H. Veiga, Carolina Carvalho, Sofia Raposo,
Anabela Pereira, Fernanda Marinha, Liliana Faria,
Íris Oliveira, Madalena Melo, João Piedade, Óscar García,
Fátima Goulão e Nara Silva

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2020

Com o apoio:

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

U
LISBOA
UNIVERSIDADE
DE LISBOA

ie
Instituto de
Educação

Ficha Técnica

Título:

Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Inclusão e Diversidade.

Organizadores:

Feliciano H. Veiga (Presidente) (Universidade de Lisboa),
Carolina Carvalho (Universidade de Lisboa),
Sofia Raposo (Universidade de Lisboa),
Anabela Pereira (Universidade de Aveiro),
Fernanda Marinha (Universidade de Lisboa),
Liliana Faria (Universidade Europeia),
Íris Oliveira (Escola Superior de Educação de Fafe),
Madalena Melo (Universidade de Évora),
João Piedade (Universidade de Lisboa),
Óscar García (Universidade de Valência),
Fátima Goulão (Universidade Aberta),
Nara Silva (Universidade Federal Juiz de Fora)

Edição:

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Coleção:

Encontros de Educação

Composição e arranjo gráfico:

Maria do Rosário Rosa

Disponível em www.ie.ulisboa.pt

ISBN: 978-989-8753-61-8

setembro 2020

Presidente do Congresso

Feliciano H Veiga

Comissão Organizadora

Feliciano H. Veiga
(Portugal, Universidade de Lisboa) | Presidente

Carolina Carvalho e Sofia Raposo —
Universidade de Lisboa) | Coordenadoras

Ana Paz (Universidade de Lisboa)

Anabela Pereira (Universidade de Aveiro)

Fátima Goulão (Universidade Aberta)

Fernanda Marinha (Universidade de Lisboa)

Íris Oliveira (Escola Superior de Educação
de Fafe)

João Piedade (Universidade de Lisboa)

Liliana Faria (Universidade Europeia)

Luís Tinoca (Universidade de Lisboa)

Madalena Melo (Universidade de Évora)

Nara Silva (Universidade Federal Juiz
de Fora, Brasil)

Óscar García (Universidade de Valência,
Espanha)

Comissão Científica

Feliciano H. Veiga (Portugal, Universidade
de Lisboa) | Presidente

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)

Ariana Cosme (Portugal, Universidade
do Porto)

Azancot de Menezes (Timor-Leste,
Universidade de Díli)

Bento Silva (Portugal, Universidade do Minho)

Carlos Albuquerque (Portugal, Instituto
Politécnico de Viseu)

Carlos Silva (Portugal, Universidade de Aveiro)

Carmen León (Venezuela, Universidad Católica
Andrés Bello)

Carolina Carvalho (Portugal, Universidade
Lisboa)

Cecília Galvão (Portugal, Universidade
de Lisboa)

Domingos Fernandes (Portugal, Universidade
de Lisboa)

Ema Oliveira (Portugal, Universidade
da Beira Interior)

Emilia Serra (Espanha,
Universidade de Valência)

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 Costa (Portugal,
Universidade de Lisboa)

Fernando García (Espanha,
Universidade 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)

Francis Justi (Brasil, Universidade Federal
Juiz de Fora)

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)

Isabel Menezes (Portugal, Universidade
do Porto)

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

José Tomás da Silva (Universidade de Coimbra)

José-María Roman (Espanha, Universidad
de Valladolid)

Joseph Conboy (Portugal, Universidade
de Lisboa)

Juan Herrero Olaizola (Espanha,
Universidade de Oviedo)

Justino Magalhães (Portugal, Universidade
de Lisboa)

- Leandro Almeida (Portugal, Universidade do Minho)
- Leonor Santos (Portugal, Universidade de Lisboa)
- Lúcia Miranda (Portugal, Universidade da Madeira)
- 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 Eduarda Duarte (Portugal, Faculdade de Psicologia de Lisboa)
- Maria João Mogarro (Portugal, Universidade de Lisboa)
- Maria Paula Paixão (Portugal, Universidade de Coimbra)
- Miguel Monteiro (Portugal, Universidade de Lisboa)
- Mónica Baptista (Portugal, Universidade de Lisboa)
- Nara Silva (Brasil, Universidade Federal Juiz de Fora)
- Natália Alves (Portugal, Universidade de Lisboa)
- Odete Palaré (Portugal, Universidade de Lisboa)
- Óscar García (Espanha, Universidad de Valencia)
- Paulo Alves (Portugal – Instituto Piaget)
- 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)
- Saul 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)

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)

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

Viorel Robu (Roménia, Universitatea Petre Andrei din Iasi)

Vitor Franco (Portugal, Universidade de Évora)

Vitor Trindade (Portugal, Universidade de Évora)

Yvette Solomon (Reino Unido, Manchester University)

Comissão Colaboradora

Marisa Quaresma e Filomena Covas |
Coordenação

Anelice Banhara António Leite

Carlota Veiga

Carolina Oliveira

Conceição Martins

Dulce Gonçalves

Genoveva Martins

Joana Guilherme

Lygia Vallo

Matilde Vieira

Nuno Archer

Rafael Dias

Sónia Valente

Sónia Ventura

- 11 **Nota de abertura**
Feliciano H. Veiga
- 13 **Retenção Escolar: será o envolvimento dos alunos na escola um bom preditor?**
Cláudia R. Silva, Feliciano H. Veiga, Élia Silva Pinto, Ana C. Ribas.
- 24 **Atitudes dos jovens portugueses face à inclusão de colegas com deficiência em aulas de educação física**
Attitudes of portuguese young people to include partners with disabilities in physical education classes
Jorge Abellán, Nuno Januário, Nieves M. Sáez-Gallego & Vitor Ferreira.
- 35 **Inclusive design of a student field trip. A transversal, multidisciplinary experience**
Ángel Luis González, Filomena Fernandes, Francisco Javier Sánchez-Verdejo, Óscar Navarro.
- 47 **Hacia una escuela inclusiva. La evaluación del liderazgo como factor de mejora institucional**
María Carmen López López, María José León Guerrero, Emilio Crisol Moya.
- 60 **La pedagogía inclusiva como enfoque emergente en las escuelas: Habla el profesorado de educación primaria**
Inmaculada Concepción Orozco Almarino
- 69 **O desafiador processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: Um diálogo entre psicologia e educação**
The challenging school inclusion process in the municipal system of education of Rio de Janeiro: A dialogue between psychology and education
Anna Beatriz Machado Gualandi Pereira.
- 82 **(Re)Pensar o Currículo: A necessidade de inclusão da perspectiva de género nas políticas educativas em Angola**
(Re) thinking curriculum: The need of inclusion of the gender perspective in education policies in Angola
Elsa Sequeira Rodrigues
- 96 **Las relaciones sociales como un indicador de inclusión Social relations as an indicator of inclusion**
María Dolores Aliaga Campos, María Victoria Martín-Cilleros
- 109 **Participação e cidadania criativa: O trabalho com os estudantes a partir de uma escola básica e secundária**
Participation and creative citizenship: The work with students from a basic and secondary school
Inês Sousa, Elisabete Ferreira
- 121 **Engagement, self-concept and leaving home in military personnel**
Ana Sílvia Bernardo Vinhas Frade, Feliciano H. Veiga
- 133 **Queixas escolares e medicalização: Representações sociais de professores de um curso de ensino médio integrado da rede federal de educação tecnológica.**
Layane Bastos dos Santos, Álvaro Itaúna Schalcher Pereira, Lilian Maria de Oliveira Ferreira, Francisco Adelson Alves Ribeiro, Rita de Cassia, Gomes da Silva, Natania Candeira dos Santos, Maycon Range Abreu Ferreira, Anny Camila Lima Rodrigues, Aline Carla de Sousa Leite Cipriano.
- 148 **O lugar da formação docente no atendimento à diversidade e na construção da melhor qualidade de ensino – O professor como sujeito da aprendizagem e como pesquisador da sua prática**
The role of teacher's development aiming at diversity and the best quality of teaching – The teacher as a learning subject and as a researcher of his practice
Maria Eneida Fiuza, Glaucia Affonso, Simone Fernandes
- 164 **A representação de docentes e discentes da educação de jovens e adultos sobre a diversidade de género e de sexo na prática escolar**
Filho, Antonio Queiroz Benigno, Lola, Emerson de Castro

- 179 **Buraco – investigação em educação artística Rede no ensino superior**
Cinayana Silva Correia, Ana Serra Rocha,
Clara Gomes Marques
- 190 **Problemas de comportamento em pré-adolescentes avaliados por si próprios e pais – Será significativa a qualidade da vinculação?**
Teresa Sousa Machado, José Tomás da Silva,
José Pacheco Miguel
- 203 **As situações didáticas como proposta de aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras**
The didactic situations as a proposal to learning the english language in the brazilian public schools
Ivo Ribeiro de Sá, Camila Vieira Cassiano
- 221 **Superdotação no Brasil: Uma análise das produções da última década**
Ketilin Mayra Pedro, Clarissa Maria Marques
Ogeda, Bárbara Amaral Martins
- 236 **La diversidad cultural en educación obligatoria. Una aproximación a las percepciones del profesorado en función del género**
María Carmen López López, Stefania La Malfa
- 250 **Interpretando imágenes bélicas con mensajes de paz**
War images interpreted through peace messages
Alicia Pascual Fernández
- 262 **Investigações estatísticas na sala de aula: Percepções e experiências de duas professoras sobre o envolvimento dos alunos**
Bruna Rodrigues, João Pedro da Ponte
- 275 **Observação de bullying entre adolescentes brasileiros: Apoiadores dos agressores, defensores das vítimas e neutros**
Claudio Romualdo, Wanderlei Abadio
de Oliveira, Jorge Luiz da Silva, Túlio Prado,
Marta Angélica Iossi Silva
- 289 **Participación de los infantes en la vida del aula... Relato de una experiencia**
Isabel María Gallardo Fernández
- 301 **Práticas educativas em arte: Apreciação, interação e intervenção no espaço escolar**
Kathya Maria Ayres de Godoy
- 314 **Presencia de estereotipos de género en diferentes contextos de educación primaria en España**
Juana María Anguita Acero¹, Eduardo López
Bertomeo, Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez,
Monica di Martino
- 332 **Percepções dos docentes de um instituto federal acerca das queixas escolares: Uma pesquisa de mestrado em andamento.**
Layane Bastos dos Santos, Álvaro Itaúna Schalcher
Pereira, Lilian Maria de Oliveira Ferreira,
Francisco Adelson Alves Ribeiro, Fernanda Sousa
da Silva, Natania Candeira dos Santos,
Claudilena Correa Araújo, Carlos Mendes
de Sousa, Fauston Negreiros
- 351 **Los procesos de coordinación docente como elemento relacionado con la calidad de la formación inicial de maestros y maestras: El rol de “Coordinador de Asignatura”**
Juan Carlos Bustamante, Manuel Segura-Berges,
Teresa Fernández-Turrado
- 364 **Formação docente e tecnologias digitais: Uma análise das produções acadêmicas brasileiras**
Ketilin Mayra Pedro,
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
- 377 **Análisis de los planes docentes de las materias de deportes de raqueta/tenis en la formación inicial de los grados en ciencias del deporte en españa**
Analysis of the curricula and teaching plan of racquet sports/tennis subjects in the initial training of grades in sports sciences in spain
Josep Campos-Rius, Oriol Amer Orfila
- 388 **Análise das competências dos docentes universitários e a sua influência na qualidade de ensino**
Sandra Mussungo
- 407 **Construcción sociohistórica de la profesionalidad docente rural chilena y su potencial generativo**
Socio-historical construction of chilean rural pedagogy and its generative potential
Eduardo Sandoval-Obando, Emilia Serra Desfilis

- 419 **Variables instruccionales y de aprendizaje (educativas, psicológicas, personalidad, psicosociales) valoradas en la práctica de metodologías alternativas e innovadoras**
Instructional and learning variables valued in the practice of alternative and innovative methodologies
Deilis Ivonne Pacheco Sanz, Jesús Nicasio García Sánchez, Miguel Ángel Carbonero Martín, Alejandro Canedo García, M^a Elisa Rolo Chaleta y Deiyali Carpio Pacheco
- 436 **(In)sucesso escolar e participação dos pais/ encarregados de educação na escola pública do 1.º Ceb – interseções teóricas e empíricas**
Cláudia Alexandra Marques, Henrique Ramalho
- 452 **Perceções dos alunos sobre o papel de delegado de turma enquanto interveniente no meio escolar**
Teresa Pimentel, Marina Peliz, Cláudia Urbano, Eva Gonçalves, Susana Batista
- 464 **O engajamento estudantil na FATEC Ourinhos: Esforço, envolvimento, estratégias e aprendizagens diversas**
Rosemeiry de Castro Prado, Elaine Pasqualini, Eunice Correa Sanches Belloti, Marcela Aparecida Penteadó Rossini, Silvia H. Oliveira Santos, Vítor Silva, Wilson Sanches Filho
- 476 **A perspectiva de estudantes sobre o feedback docente e o desempenho acadêmico**
Juana de Carvalho Ramos Silva, Carolina Fernandes de Carvalho
- 489 **Relacionamento entre crianças na escola**
Maria José D. Martins, Ana Sofia Pinto
- 500 **La actuación del profesorado sobre la implicación familiar y su relación con los resultados académicos del estudiante de enseñanza primaria**
Elena Fernández-Rey, Cristina Ceinos-Sanz, Agustín Godás-Otero
- 511 **La implicación de los futuros maestros: El reto de la gamificación**
María Luisa García Hernández, Mónica Porto Currás, M^a José Bolarín Martínez, Francisco José Hernández Valverde, Ana Torres Soto
- 523 **Interacção e aprendizagem auto-regulada da ortografia**
Ana Cristina Silva, Regina Lima
- 536 **Las prácticas de implicación familiar del profesorado de educación primaria y su relación con los resultados académicos del alumnado**
The family involvement practices of the primary education teachers and their relationship with pupils' academic results
Elena Fernández-Rey, Miguel Ángel Nogueira-Pérez, Agustín Godás-Otero
- 548 **O processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas na escola comum: Desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG**
Libéria Rodrigues Neves, Elayne Cristina Rocha Dias
- 566 **Relation between motor coordination and other psychosocial variables in gender terms in primary school students from Aragón: Initial evidence**
Manuel Segura Berges, Juan Carlos Bustamante, Teresa Fernández- Turrado
- 579 **Reconstrucción social y cultural desde un modelo educativo entre la responsabilidad social universitaria y la investigación acción participativa**
Emilio Salao-Sterckx, Verónica Egas-Reyes, José Santiago Andrade-Zapata
- 596 **Un acercamiento a los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento como medida compensatoria en el Sistema Educativo Español**
Susana Sánchez Castro, María Ángeles Pascual Sevillano
- 610 **Adicción y depresión en redes sociales: El caso Europeo**
Raquel Lozano Blasco
- 621 **Aplicación de la neuropsicología educativa en las aulas: Salud para el cerebro**
Cristina de-la-Peña, María Yolanda Sevilla-Vera
- 633 **Assessment on use habits of digital security: A training proposal under methodology Flipped Classroom**
Raquel Barragán, Ramón Pacheco
- 648 **El arte como motivación y desarrollo de estudiantes adultos. Un caso de estudio**
Rut Martínez López de Castro, Sara Domínguez Lloria

- 663 **Motivaciones al estudio y significaciones de la educación de estudiantes del Programa Universitario en la Cárcel (Córdoba-Argentina)**
Motivation to study and significance of education in students from the University in Prison Program (Córdoba-Argentine)
Alicia Acin, Ana Correa
- 680 **Da escola sem autonomia à escola com autonomia: Questões do clima de aula, da organização e mediação**
From school without autonomy to school with autonomy: Climate issues of classroom, organization and mediation.
Maria Clara Araújo Alves
- 688 **El aprendizaje del ritmo a través del dibujo en las edades de 5-7 años**
Learning the rhythm through the drawing in the ages of 5-7 years
Sara Domínguez-Lloria, Rut Martínez López de Castro
- 699 **Projeto Enrete – Mestrado Europeu para a promoção da resiliência na escola**
Ana Fonseca Félix, Celeste Simões, Paula Lebre, Anabela Santos
- 708 **Engajamento docente a partir das habilidades emocionais no uso de práticas ativas e inovadoras**
Claudison Vieira de Albuquerque, Fredson Murilo da Silva, Marcos Alexandre de Melo Barros, Maria Dalvaneide de Oliveira Araújo
- 725 **Equidad, orientación y competencias básicas: Pensar y hablar como factores que contribuyen a la educación exitosa para todos y todas**
María José Galván-Bovaira, José Sánchez Santamaría, Isabel María Gómez Barreto y Raquel Segura Fernández
- 739 **Estratégias utilizadas por alunos do 1.º ano do Ensino Básico na transformação 2D/3D**
First-grade students' strategies for transformations 2D/3D
Joana Conceição, Margarida Rodrigues
- 756 **Evaluación de las emociones suscitadas por un programa de aprendizaje – Servicio en el grado de educación**
Sáez-Gallego, González-Martí, y Abellán.
- 768 **Aproximação da família na escola para o sucesso na aprendizagem do estudante com deficiência auditiva/surdez**
Rosemeire Olinda Gonçalves Belchior, Juliana Cristina Bomfim
- 784 **Gestão do clima escolar no ensino médio: Um estudo de caso em uma escola de Porto Alegre**
Débora Callegari Hertzog, Adriana Justin Cerveira Kampff
- 799 **Desenvolvimento psicossocial e envolvimento dos alunos na escola: Revisão teórica e empírica para estudo com alunos no 2º e 3º ciclo**
Nuno Archer de Carvalho, Feliciano Henriques Veiga
- 816 **Resiliência na ambiência escolar: Desafios no enfrentamento de um contexto educacional fragilizado**
Gabrielly Laís de Andrade Souza, Marcos Alexandre de Melo Barros, Fredson Murilo da Silva, Gleize Cristina França de Barros, Andreza Cavalcante Vasconcelos
- 827 **El perfil del profesorado de educación primaria como condicionante en la práctica de la implicación familiar**
The primary education teacher profile as a conditioner in the family involvement practice
Cristina Ceinios Sanz, Miguel Ángel Nogueira-Pérez, Agustín Godás-Otero
- 840 **Ensino híbrido e sua relação com ensino médio integrado ao curso técnico em informática: Problematizando projetos e atividades.**
Aluisio Anderson da Silveira, Maria Elizete Inácio

Participación de los infantes en la vida del aula...

Relato de una experiencia

Isabel María Gallardo Fernández¹

¹*Universitat de València (España)*

Isabel.Gallardo@uv.es

Resumo

Esta aportación se inserta en un Proyecto de Investigación más amplio que indaga sobre análisis de situaciones de aula de educación Infantil. Además, investigamos cómo desde el análisis de la realidad de las aulas de 3, 4 y 5 años se facilita la reflexión y construcción del conocimiento de los futuros Maestros (Formación Inicial del Profesorado). Por tanto, desde este proyecto vinculamos teoría y práctica, reflexión y acción.

Para plantear el tema de la *participación de los infantes* tomamos como referente los conceptos de democracia y derechos humanos que están indisolublemente unidos. La teoría y la experiencia histórica demuestran que solamente en un estado de derecho democrático es posible que se reconozcan dichos principios. La Educación desde los Derechos Humanos enseña la importancia de conocer, valorar y respetar los derechos de las personas como exigencia de su condición de seres humanos y como pautas de convivencia social inclusiva, justa, pacífica y solidaria.

Pretendemos explicitar cómo, desde el diseño de tareas y proyectos de aula realizados, el diálogo y la conversación son el eje vertebrador del día a día en las aulas de Educación Infantil (EI). Este planteamiento está justificado por el valor del diálogo y la participación en el aula, que permite la construcción de conocimiento conjunto y los procesos de metacognición para recrear las situaciones de aprendizaje compartido (Álvarez, 1990; Mercer, 1997).

Optamos por una metodología cualitativa en tanto que consideramos que es la más adecuada para mostrar evidencias de los procesos de reflexión de los docentes y también de lo que acontece en las aulas ya que supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización. En cuanto a resultados podemos inferir que los estudiantes universitarios a partir del *análisis de situaciones de aula* construyen conocimientos teóricos y prácticos que facilitan la comprensión de la realidad escolar desde su futura tarea como maestros. En cuanto a conclusiones es un trabajo abierto en proceso de elaboración.

Palavras-chave: Investigación, Educación Infantil, Formación Inicial del Profesorado, Teoría y Práctica

Abstract

This contribution is inserted in a larger Research Project that investigates the analysis of situations in the classroom of Children. In addition, we investigate how from the analysis of the reality of the classrooms of 3, 4 and 5 years the reflection and construction of the knowledge of future teachers is facilitated (Initial Teacher Training). Therefore, from this project we link theory and practice, reflection and action.

To raise the issue of the participation of infants, we take as reference the concepts of democracy and human rights that are inextricably linked. Theory and historical experience show that only in a state of democratic law can such principles be recognized. Education from Human Rights teaches the importance of knowing, valuing and respecting the rights of people as a requirement of their status as human beings and as patterns of inclusive, fair, peaceful and solidary social coexistence. We intend to explain how, from the design of tasks and classroom projects carried out, dialogue and conversation are the backbone of day-to-day activities in kindergarten classrooms (EI). This approach is justified by the value of dialogue and participation in the classroom, which allows the construction of joint knowledge and metacognition processes to recreate shared learning situations (Mercer, 1997).

We opted for a qualitative methodology as we consider it the most appropriate to show evidence of the teachers' reflection processes and also of what happens in the classrooms since it implies a naturalistic and interpretative approach to the world. We are aware of the complexity of educational situations, of their unpredictability, of their constant change and reorganization. Regarding results, we can infer that university students, based on the analysis of classroom situations, build theoretical and practical knowledge that facilitate the understanding of school reality from their future task as teachers. As for conclusions, it is an open work in the process of elaboration.

Keywords: Research, Early Childhood Education, Initial Teacher Training, Theoria and Practice

1. Introducción

Asumimos que la escuela infantil ha de ser un lugar para crear y sentir de ahí la importancia de la *participación e implicación de los infantes en la vida cotidiana del aula*. Y este planteamiento nos lleva a indagar sobre el análisis de situaciones de aula en educación Infantil.

Concebimos la escuela de la infancia como centro de vida, de juego, de comunicación y de conocimiento. El relato que presentamos muestra como el dialogo y la conversación facilitan crear espacios diseñados y organizados para hacer posible una existencia gozosa, con múltiples experiencias de relación y convivencia.

La educación para la democracia requiere que la escuela se constituya como “un lugar de vida para el niño en el que éste sea un miembro de la sociedad y tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (Dewey, 2001:224).

La democracia en la escuela implica una consideración de la infancia como competente y capaz, concretada en el presente (en su presente), en posibilitar el desarrollo de sus derechos y en crear espacios de vida (en nuestro caso la escuela) en los que pueda participar (Osoro Sierra y Castro Zubizarreta, 2017).

Los conceptos de democracia y derechos humanos están indisolublemente unidos. La teoría y la experiencia histórica demuestran que solamente en un estado de derecho democrático es posible que se reconozcan los principios de derechos humanos; así como sólo puede calificarse a una sociedad de democrática cuando en ella se respetan tales derechos. Y esto no se refiere únicamente a su vigencia jurídica, sino a su realización efectiva en la cotidianeidad de los diferentes contextos por los que transitamos.

Esta aportación está vinculada a la experiencia vivida como profesora de la asignatura de *Observación e Investigación de la Práctica del aula de Infantil* en los estudios de Grado de Magisterio (Universidad de Valencia). Como docentes universitarios, más allá de la preocupación por la **relación entre teoría y práctica** tratamos de buscar/encontrar explicaciones teóricas a los complejos procesos de las escuelas y las aulas para concentrarnos en la **relación entre experiencia y saber**, es decir, para atender a la cuestión de cómo aprender de lo que nos pasa. Encontramos en la documentación narrativa una modalidad de registro y escritura de lo que acontece en los procesos de formación que no solo nos permite poner en valor los saberes y vivencias de la práctica cotidiana contadas por sus protagonistas desde sus propias convicciones, sentires y supuestos, sino también convertirlos en objeto de reflexión pedagógica y en territorio conquistado y defendido de autoformación y co-formación entre educadores.

Asumimos con Wells (2006) que hoy día el debate educativo no se centra tanto en que contenidos transmitir a los futuros maestros como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento.

2. Referentes teóricos

En la construcción de un conocimiento integrador de la teoría y la práctica aceptamos que la acción es el origen del conocimiento (Piaget, 1975). Se aprende tanto reflexionando sobre la propia acción como sobre las experiencias de los demás. El análisis de las acciones de otras personas desde

las situaciones de aula, la reflexión sobre sus narraciones, es también fuente de conocimiento teórico a través del aprendizaje vicario (Gimeno, 1998).

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 los profesionales (Schön, 1992). El conocimiento no se aplica a la acción, sino que está tácitamente encarnado en ella. Cuando el práctico intenta resolver el problema al que se enfrenta, intenta a la vez comprender la situación y cambiarla y es en esta acción, más o menos consciente, donde se genera el pensamiento.

Nuestra experiencia, apoyándose en la posibilidad del aprendizaje vicario, aprovecha las “situaciones de aula” de educación Infantil para ofrecer a los estudiantes, futuros docentes, contextos que les permitan reflexionar sobre los proyectos y tareas realizadas y sobre el propio pensamiento del maestro depositado en ellas. De esta forma, las mencionadas situaciones de aula se convierten en objeto de análisis y en elemento de formación al mostrar cómo se entrecruzan e interaccionan el pensamiento y la acción del profesor en el desarrollo de la enseñanza, apoyada en este caso en la realización de Proyectos de Trabajo Globalizado. Realizar Proyectos de trabajo en Infantil posibilita el comprender mejor al niño desde la conversación y el diálogo y a través de sus dibujos y creaciones (Sbert Roselló & Sbert Roselló, 2017).

Las “situaciones de aula” sirven, por tanto, para poner de relieve el contenido del Programa de la asignatura de *Observación e Investigación de la Práctica del aula de Infantil* (estudios de Grado de Magisterio) que en ellas toman sentido y, desde ellas, se elaboran y reelaboran con ayuda de los demás, así como para posibilitar una formación de maestros reflexivos fundamentada en los principios teóricos que sirven de marco a nuestro trabajo.

La reflexión realizada en las clases universitarias con los estudiantes después de las sesiones de trabajo con los maestros sirve como instrumento para reconstruir el conocimiento didáctico de forma colectiva y colaborativa. Nos situamos en un paradigma que considera la enseñanza como una actividad eminentemente social, basada en las acciones propias y ajenas encaminadas a aprender (Altava Rubio et al., 2003).

Siguiendo los postulados de Freire diremos que el diálogo es más que un método, una postura frente al proceso de aprender-enseñar y frente a los sujetos que “unos enseñan, y al hacerlo aprenden y otros aprenden, y al hacerlo enseñan” (Freire 1993:106). Por ello, Freire define el diálogo como “un proyecto de encuentros donde nadie educa a nadie, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo propio y como la siempre posibilidad de producir acuerdos argumentados, entablar negociaciones, formular propuestas y solucionar conflictos” (1970:86).

Nos situamos bajo una perspectiva sociocultural de la educación, compartida con diversos autores, que sostiene que el conocimiento se construye de forma social. No se aprende por y para sí mismo sino para poder participar con otras personas en actividades importantes del contexto de la propia sociedad (Álvarez, 1990). La participación de los estudiantes en la investigación que enmarca la enseñanza que reciben, los prepara para ser críticos y experimentar los cambios que se producen en su pensamiento y en su actividad. Todo ello da lugar a una enseñanza democrática (Dewey, 2001; Wells, 2006).

3. Objetivos

La presente experiencia tiene como objetivo último mostrar a los estudiantes de maestro, el sentido de nuestra enseñanza en relación con su práctica profesional futura e iniciarles en una metodología de investigación en el aula apoyada en *la reflexión en y sobre la acción* educativa propia y ajena.

El objeto de investigación que planteamos es: analizar cómo la *participación e implicación de los infantes en la vida cotidiana del aula* potencia el dialogo y la conversación facilitando la creación de espacios diseñados y organizados para hacer posible una existencia gozosa, con múltiples experiencias de relación y convivencia.

4. Desarrollo de tareas y proyectos en las aulas de infantil

La implementación del currículo de educación infantil supone concebir el aula como un espacio privilegiado que potencie la autonomía personal, que confíe en las capacidades de los infantes y cuyas actividades estén cargadas de intencionalidad educativa. Así, el aula ha de ser un sistema complejo, dinámico, adaptativo y estimulante, *en el que el lenguaje sea pieza clave* (Decreto 38/2008). El respeto por la palabra de los demás se traduce en la confianza de saberse escuchados y aceptados, por eso los discursos ganan expresividad conforme avanza el curso y el vocabulario se va enriqueciendo con las vivencias del grupo.

La participación depende indudablemente de la metodología de la maestra/ centro. Es evidente que la mejor manera de hacer que niños y niñas participen y además se diviertan, es a través de los juegos ya que la atención se desvía sobre todo el grupo.

Sabemos que las situaciones lúdicas hacen que los infantes se sientan relajados, tranquilos y *dispuestos a compartir* dado que se generan situaciones de interacción entre iguales e interacción

con el docente. Por lo que fluye la comunicación y participación si los niños son conscientes de que se les escucha. Los docentes hemos de generar situaciones de escucha activa.

Siempre habrá niños más tímidos a los que les cuesta hablar y hacerse oír, en ese caso, aprovechar las situaciones lúdicas como herramienta de aprendizaje facilita la comunicación. Ejemplo de ello podemos encontrar en la vida cotidiana de las aulas de Infantil: en el reparto de tareas, momentos de diálogo entre el niño y el docente (tutoría individual), organización de los espacio y materiales, etc.

La cuestión es que los docentes tomemos conciencia de la necesidad de generar ambientes en el aula que faciliten la participación. Todo ello, nos lleva a plantearnos:

¿Cómo y cuándo participan los infantes en la vida cotidiana del aula de Infantil?

¿Qué hacer para que los niños participen en el aula?

La participación es un excelente medio para desarrollar la autonomía. Desde la realización de proyectos constatamos que se privilegia la participación de los niños y éstos pueden desarrollar habilidades de reflexión crítica y comparación de perspectivas (Pérez y Gallardo, 2008).

4.1. Dialogo y escucha activa en la vida cotidiana de los infantes

Conversar es el mejor entrenamiento
que puede tener un ser humano
para navegar por la incertidumbre
Wagensberg (2003).

El maestro en la escuela tiene que ser promotor de la escucha y la participación del alumnado. Un reto para el que se hace necesario contar con lo que Rodari llamaba la oreja verde, que capacite para oír cosas que los adultos nunca se paran a sentir, que ayude a intercambiar puntos de vista, a respetar y a construir significados compartidos desde la etapa de Educación Infantil (Rinaldi, 2001).

Saber escuchar es algo importante y necesario en los seres humanos porque es lo que nos ayuda a relacionarnos, nos hace conocer a quien tenemos delante, ya sea su personalidad, sus temores, deseos, etc., nos aporta información útil desde el punto de vista humano y es una forma de aumentar nuestro conocimiento.

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 (Mercer, 1997).

A través de los proyectos podemos plantear una enseñanza contextualizada: el mundo entra dentro del aula y el aula sale al mundo. Se crean relaciones entre el mundo y el aula que sobrepasan el ámbito escolar porque se trata o se puede tratar cualquier tema o problema que nos interese (Hernández, 2002).

Se parte de la inclusividad porque la diversidad es natural y enriquecedora por lo que se posibilitan los diferentes ritmos de aprendizaje. Todos tenemos cabida en el trabajo por proyectos, no hay exclusiones.

Un desafío esbozado en la línea de lo expresado por Dewey (2008: 303) cuando señalaba que “el mayor experimento de la humanidad es vivir juntos de tal manera que la vida de cada uno sea provechosa en el sentido más profundo de la palabra, provechosa para uno mismo y productiva en la construcción de la individualidad de los demás”. Esto precisa de valorar la diversidad como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos pues tal y como refieren Moliner, Traver, Ruiz, y Segarra (2016:2) “la interacción y el diálogo son fundamentales para la construcción del conocimiento y la propia identidad”.

Es preciso contar con la participación de los niños para organizar el ambiente y los espacios del aula, los grupos de trabajo en función de sus deseos y curiosidades (rincones a establecer) y los espacios exteriores de juego (patio). Asimismo, iniciar la formulación de preguntas del tipo;...

- ¿Qué es la escuela?
- ¿A qué venimos a la escuela?
- ¿Por qué es importante venir a la escuela?
- ¿Cómo organizarías tu clase? ¿Por qué?
- ¿Te gusta cómo está organizada ahora? ¿Por qué?

Si les damos la oportunidad, los niños eligen los temas a investigar: los proyectos que quieren realizar.

Así los niños justifican y argumentan sus elecciones proponen temas para la asamblea, e incluso, en la clase de 5 años ellos pueden iniciar una asamblea con la ayuda del adulto. Se trata de que pongan en práctica esa escucha activa.

Los proyectos surgen de cualquier situación que desencadene el interés, la observación, la disensión por parte del alumnado. Son ellos y ellas los que eligen lo que quieren saber y trabajar; sus ideas son el punto de partida del proyecto (Pérez y Gallardo, 2003).

Las temáticas de los proyectos son muy variadas y complejas porque dependen del interés del alumnado¹ van sobre la vida, las emociones, sobre la muerte, de dónde venimos, a donde vamos, ¿Cómo se construye mi pensamiento? ¿Quién soy yo? ¿Por qué la tierra es redonda? ¿Cómo nos relacionamos nosotros con la vida real? ¿Cómo podemos responder a la sociedad de la información? ¿Qué hace que cada vez necesitemos dominar mayor y más variado número de competencias?.. etc

El diálogo y la conversación (Wagensberg, 2003) están en el centro de la relación pedagógica y se reconoce que educar es hacer efectiva la posibilidad de hacer pensar y sentir para ser libres. Es preciso replantear el sentido de la participación de los infantes en la vida cotidiana de la escuela.

5. Metodología

Consideramos que la **metodología cualitativa** es la más adecuada para *mostrar evidencias* de lo que acontece en las aulas ya que supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo (Denzin y Lincoln, 2005). Somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización.

Siguiendo los planteamientos de Flick (2004) consideramos la investigación como un proceso circular donde “la reflexión sobre la pregunta de investigación en términos concretos se guía por el propósito de clarificar lo que revelarán los contactos con el campo” (p. 61).

A nivel metodológico, optamos por trabajar por Proyectos asumiendo que la filosofía de los proyectos de trabajo va más allá del currículum escolar, lo que supone nuevas maneras de entender el aprendizaje porque cuando iniciamos procesos de investigación en aula, todo el conocimiento es cuestionado (Hernández, 2002). Hacer proyectos en Infantil y Primaria requiere que el grupo-clase (alumnado y profesorado) se involucre en un proceso de construcción conjunta del conocimiento, con el apoyo imprescindible del lenguaje oral (Fernández & Gallardo, 2016). En nuestro caso, nos servimos de la investigación cualitativa ya que reconoce que la propia evolución del fenómeno investigado *-participación e implicación de los infantes en la vida cotidiana del aula-* puede propiciar una redefinición y a su vez nuevos métodos para comprenderlo.

En el análisis de diferentes situaciones de aula la maestra gestiona y dinamiza las diferentes tareas (Asamblea, rutinas, proyectos, etc), preguntando, modelando con su propio ejemplo las intervenciones orales, incitando a la reflexión, explicando las razones de sus propias opiniones,

1 Así los temas planteados en un aula de educación infantil de 3 años serán muy distintos de los de un 2º ciclo de educación primaria, por poner un ejemplo.

mostrando coherencia con sus respuestas, en definitiva, dando un modelo. Asumimos con Zambrano (2007) que los docentes enseñamos más por lo que hacemos que por lo que decimos. Por todo ello, en la vida cotidiana del aula es importante que la maestra o el maestro deje margen y posibilidad de que sus alumnos y alumnas puedan sentir que tienen un voto de confianza en ellos y ellas, y sentirse valorados para poder considerarse ellos mismos capaces de realizar actividades solos, sin tener siempre la ayuda de un adulto.

Pero para poder llegar a sentirse seguros de sí mismos, los infantes necesitan ir forjando una buena autoestima, ya que funciona como mediadora entre la personalidad y las relaciones de los seres humanos y el entorno (Pérez, 2007, p.97). Para ello, necesitan ser escuchados, sentir que son importantes para los adultos y que estos le prestan interés.

La observación se convierte así en la herramienta básica para recoger evidencias pedagógicas de la vida del aula y de la implicación de toda la comunidad educativa (Angrosino, 2012).

6. Resultados y conclusiones

Frente a un sistema educativo tradicional, rígido y homogenizante, la escuela del siglo XXI que está inmersa en la sociedad de la información y del conocimiento tendrá que reivindicar la atención a la diversidad y al contexto sociocultural.

La grabación de diferentes situaciones de aula permite el análisis de las mismas en Formación Inicial de Maestros (Altava y Gallardo, 2004). Hemos aprovechado las preguntas para provocar el diálogo y facilitar la construcción conjunta y situada del conocimiento (Mercer, 1997; Altava, Gimeno, Ríos & Gallardo, 2012).

El análisis de situaciones de aula en un contexto real facilita y ayuda a los futuros docentes a vincular teoría y práctica, a reflexionar sobre una situación contextualizada. En consecuencia, estos materiales pueden ser un buen instrumento para la Formación de Maestros.

La mirada a la realidad escolar coordinada con las materias de su curriculum les permite a los estudiantes de maestro:

- Comprender la complejidad de la realidad escolar y los numerosos aspectos que en ella confluyen y se interrelacionan,
- Percibir que las soluciones a los problemas del aula son complejas y en función de múltiples elementos, encontrar teorías subyacentes en el quehacer de los maestros

- Dar sentido a las teorías que subyacen al Programa de la asignatura de Observación e investigación de la Práctica de Educación Infantil.
- Construir su conocimiento colectivamente tomando decisiones y participando por tanto de su propio aprendizaje,
- Elaborar conocimientos teóricos concretos de las diferentes materias del plan de estudios del Grado de maestro de education Infantil.

La finalidad no es convertir a los futuros maestros en *expertos en análisis del aula*, sino proporcionarles instrumentos para la reflexión sobre la práctica, así como situarlos en una perspectiva en la que la práctica está configurada por la propia teoría.

Las conclusiones son provisionales en tanto que es un trabajo abierto y en proceso de elaboración. Y será la investigación en curso e implementación sucesiva la que nos mostrará los resultados.

Referencias

- Angrosino, M.** (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Altava Rubio, V;** Gallardo Fernández, I. M.; Pérez Serrano, I y Ríos García, I (2003). *De las “historias de aula” a la reconstrucción del conocimiento didáctico* en Actes de la II Jornada de Millora Educativa de la Universitat Jaume I. Castellón: Servei Publicacions de la Univesitat
- Altava, V. y Gallardo, I. M.** (2004). La construcción conjunta del conocimiento desde la vivencia del propio aprendizaje. Una experiencia en la Formación Inicial de Maestros. *Investigación en la Escuela*, 52, 69-78.
- Altava, V.;** Gimeno, F.; Ríos, I. Gallardo I. M. (2012). Las Preguntas, nexo entre Investigación y Enseñanza. En J. A. Brandão Carvalho (Coords.), *Aula de Língua: Interação e Reflexão*. (Capítulo Libro, pp. 13-26). Universidade Do Minho. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (Portugal): Obidos.
- Álvarez, A.** (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 4178
- Decreto 38/2008**, de 28 de marzo del Consell. Currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana.
- Denzin, Norman, K. y Lincoln, Yvonna S.** (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J.** (2001). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J.** (2008). From Absolutism to Experimentalism, en Boydston, J.A. (Ed.) *The Collected Works of John Dewey. The Later Works, 1925-1953*, Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Fernández, P. y Gallardo, I. M.** (2016). El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71 (2016), 111-132.
- Flick, U.** (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del Oprimido*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P.** (1993). *Pedagogía de la Esperanza*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gimeno, J.** (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Hernández, F.** (2002).” Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre”. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
- Mercer, N.** (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P. y Segarra, T.** (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), pp. 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>

- Osoro Sierra, J. M. y Castro Zubizarreta, A. (2017).** Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 75, núm. 2, pp. 89-108
- Pérez, P. M. (2007).** *El niño de 3-6 años. Pautas de educación*. Madrid: Ediciones SM.
- Pérez, V.; Gallardo, I. M. (2003).** “¿Jugamos a los bolos o hacemos matemáticas? Intercambio de saberes entre educación infantil y primaria”. *Revista Cooperación Educativa. Kikiriki* Vol. 71-72, 74-79
- Pérez, V.; Gallardo, I. M. (2008).** “Miradas y palabras de niños y niñas interpretando a Salvador Dalí. Una experiencia de arte en educación infantil”. *Revista Cooperación Educativa. Kikiriki* Vol. 87, Págs.78-88
- Piaget, J. (1975).** *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Rinaldi, C. (2001).** La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. *Infancia en Europa*, 1
- Sbert Roselló, C. & Sbert Roselló, M. (2017).** *La mirada de la libélula. Una visión sobre la Educación Artística*. Barcelona: Vegap.
- Schön, D.A. (1992).** *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, M. (2007).** *La actitud ante la realidad. Filosofía y Educación*, Málaga: Ágora.
- Wagensberg, J. (2003).** *Si la naturaleza es la respuesta ¿cuál era la pregunta?: y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre* Barcelona: Tusquets Editores,
- Wells, G. (2006).** *Indagación dialógica. Hacia una teoría sociocultural de la Educación*. Barcelona: Paidós.