

ESCENARIOS DE APRENDIZAJE PARA EL SIGLO XXI

LEARNING SCENARIOS FOR THE 21ST CENTURY

AUTORES

Gorete Pereira goretepereira@staff.uma.pt

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Auxiliar Invitada. Centro de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Madeira. Funchal. Isla de Madeira. Portugal. ORCID: 0000-0002-1804-8104.

Nuno Fraga nfraga@staff.uma.pt

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar. Centro de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Madeira. Funchal. Isla de Madeira. Portugal. ORCID: 0000-0002-3382-6357.

RESUMEN

Los cambios ocurridos en los finales de siglo XX e inicios del siglo XXI han acentuado la inadecuación del modelo de escuela vigente y han confirmado la emergencia de un nuevo paradigma reconfigurado y rehecho de prácticas pedagógicas tradicionales. La globalización, la aceleración del conocimiento, la explosión de la sociedad de información, la creciente diversidad cultural, entre otros, vienen a exigir nuevos enfoques, extraños y tal vez radicales a la escuela, pero necesarios y urgentes, esenciales para su superación. No obstante, los imperativos de cambio y porque insiste en el mantenimiento de la contradicción, la escuela perfila la concepción "bancaria", niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace de este modo, antidialógica. La investigación aquí reportada se centró en el paradigma cualitativo, cuyo enfoque de carácter etnográfico pretendió, a partir del análisis de las prácticas pedagógicas de dos educadoras, comprender e interpretar los contextos de aprendizaje emergentes en dos grupos de educación preescolar. Se concluyó que se utilizan diversas metodologías, en particular la metodología de trabajo de proyecto, en convergencia con la concepción constructivista del aprendizaje, así como, también, enfoques expositivos representativos del paradigma tradicional.

ABSTRACT

The changes that occurred in the late twentieth and early 21st century have accentuated the inadequacy of the current school model and confirmed the emergence of a new paradigm reconfigured and remade of traditional pedagogical practices. Globalization, the acceleration of knowledge, the explosion of the information society, growing cultural diversity, etc., have required new approaches, strange and perhaps radical to the school, but necessary and urgent, essential for overcoming it. Nevertheless, the imperatives of change and because it insists on maintaining the contradiction, the school has the "banking" concept, denies the dialogicity as the essence of education and is thus antidialogical. The research reported here focused on the qualitative paradigm, whose ethnographic approach sought from the analysis of the pedagogical practices of two educators to understand and interpret emerging learning contexts in two groups of pre-school education. It was concluded that several methodologies are used, namely the project work methodology in convergence with the constructivist conception of learning, as well as, expositive approaches representative of the traditional paradigm.

PALABRAS CLAVE

Escenarios de aprendizaje, paradigma tradicional, metodología, trabajo de proyecto, innovación pedagógica.

KEY WORDS

Learning scenarios, traditional paradigm, methodology, project work, pedagogical innovation.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, se viven momentos únicos de aceleración en las más diversas áreas del conocimiento, ciencia y tecnología, que consustancian profundos cambios económicos, sociales, culturales y profesionales, en que las nuevas formas de organización del trabajo y de interrelación humana anticipan una vida totalmente diferente en el siglo XXI. Pero todas estas transformaciones generan incertidumbres y preocupaciones con el futuro cada vez más imprevisible e inesperado. Si no

podemos predecir el futuro, nos queda el presente, la contemporaneidad que requiere transformación.

En la era de la rápida obsolescencia del conocimiento, la rapidez, la compresión, la complejidad y la incertidumbre del mundo post-moderno están poniendo a la escuela, innumerables desafíos, que justifican e impulsan la metamorfosis y la diversificación de los modelos pedagógicos vigentes, la reconfiguración escenarios de aprendizaje a partir del empoderamiento de la dialogicidad, con vistas a una práctica pedagógica liberadora - problematizadora y cognoscente (Freire, 2018).

El propio sistema educativo es impulsado para la transformación y la retórica del discurso educativo asume que éste debe ser reinventado a partir de nuevos formatos organizacionales, culturales, axiológicos y epistemológicos. Sin embargo, y según Pérez (2001) la generalidad de las propuestas de reforma escolar surgió de exigencias imperativas de la economía de libre mercado y no de la concienciación de las insuficiencias cualitativas del sistema, revelándose incapaz de promover el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

La educación que urge y se impone a los que verdaderamente se comprometen con la liberación no puede fundarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos" a quienes la escuela "llena" de contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecanicistamente compartimentada, sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la conciencia como conciencia *intencionada* al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en la relación con el mundo (Freire, 2018). El autor refuerza que como experiencia específicamente humana:

La educación es una forma de intervención en el mundo. (...) implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento. Dialéctica y contradictoria, no podría ser la educación sólo una o sólo la otra de esas cosas. No sólo reproductora ni sólo desenmascarada de la ideología dominante. (...) Es un error decretarla como tarea apenas reproductora de la ideología dominante como error es tomarla como una fuerza de desocultación de la realidad, a actuar libremente, sin obstáculos y duras dificultades. Errores que implican directamente visiones defectuosas de la historia y de la conciencia. (Freire, 2014, pp. 96-97)

En este contexto, la retórica en torno a la innovación pedagógica gana nuevos sentidos conceptuales y de acción, en una escuela a quien se exige respuestas eficaces e innovadoras, pero en que perduran estructuras, prácticas pedagógicas y representaciones del paradigma tradicional. Esta convivencia entre prácticas desajustadas y que persisten y las innovaciones que se intentan implementar han originado tensiones, resistencias y limitaciones, dificultando el propósito del cambio y su gestión. Es urgente por ello, la concienciación de los actores educativos para la necesaria transformación de los procesos pedagógicos, por la inducción de la reflexión consecuente, que llevará a una nueva acción concertada y envolvente de los aprendices en la construcción del conocimiento.

REFLEXIONES SOBRE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Actualmente se reconoce que los sistemas educativos deben orientarse hacia el cambio e innovación, como forma de responder y hasta anticiparse a los diversos desafíos que se plantean a la educación, resultantes de las grandes transformaciones ocurridas sobre todo a partir de la Revolución Industrial a nivel científico y tecnológico, económico, demográfico, sociocultural e ideológico (Cardoso, 2003).

En la teorización desarrollada, Fullan (1993) subraya que el cambio se refiere a alteraciones deliberadas, y que, por lo tanto, asume el carácter de programa de acción. El autor destaca la complejidad y las características fundamentales del cambio, pero subraya que ésta: a) *no puede ser impuesta*, ni regulada, para no hacerla superficial, disminuyendo el alcance de sus objetivos e impacto; b) es *incierta*, pudiendo generar ansiedad, *estrés* y miedo a lo desconocido. Produce aprendizaje, siendo todos estos estados - intrínsecos al proceso de cambio; c) *es problemática*, contribuyendo los problemas para desencadenar nuevas ideas y progresos; d) *exige tiempo*, pues es necesario dar tiempo para que las visiones personales puedan converger y ser compartidas, con miras a la construcción de objetivos comunes.

Estas características ponen de relieve las tendencias opuestas en los procesos de cambio, exigiéndose la capacidad de lidiar con fuerzas como el individualismo y el colectivismo, la centralización y la descentralización. Pero la presión para el cambio ha incidido no sólo sobre la escuela, sino también sobre el profesor y el currículo.

Intentando delimitar las áreas prioritarias para el cambio y así influenciar la agenda educativa, emerge un discurso apelativo, que según Fernandes (2000) va en el sentido de una educación para todos y su continuidad a lo largo de la vida; la mejora de la calidad educativa (de la enseñanza, los aprendizajes y las instituciones) y el refuerzo de la evaluación, como medio para promover el desarrollo económico y la modernización; el refuerzo de la autonomía de la escuela, creándose espacio para una política educativa propia de cada establecimiento; la valorización de los contextos (locales y regionales), en oposición a las tendencias centralizadoras y despersonalizantes del pasado; la redefinición de las competencias a adquirir / desarrollar por el alumno con miras a su plena preparación e integración social; la diferenciación pedagógica, en sustitución del currículo "de tamaño único", como respuesta a la masificación de la escuela y a la diversidad de culturas presentes en la escuela (Fernandes, 2000).

En lo que se refiere a la innovación pedagógica, Fino (2008a), habla en ruptura de naturaleza cultural, en un escenario de culturas escolares tradicionales, que implica la apertura a culturas nuevas, que podrán provocar extrañeza a los conformistas de las tradiciones, a las miradas sesgadas por la tradición.

(...) el camino de la innovación rara vez pasa por el consenso o el sentido común, pero por saltos premeditados y absolutamente asumidos hacia algo que es muchas veces inesperado. Por otra parte, si la innovación no fuera heterodoxa, no era innovación (p. 28).

La innovación pedagógica tiene que ver, fundamentalmente, con cambios en las prácticas pedagógicas, por lo que no debe ser buscada en las reformas de enseñanza, en las alteraciones curriculares o programáticas, aunque las reformas y alteraciones pueden llevar a la inducción de cambios cualitativos en las prácticas pedagógicas. Para el autor mencionado "La innovación pedagógica implica cambios cualitativos en las prácticas pedagógicas y esos cambios involucran siempre un posicionamiento crítico, explícito o implícito, frente a las prácticas pedagógicas tradicionales" (p. 277). A pesar de reconocer la existencia de factores facilitadores del cambio, que pueden servir de apoyo a la innovación, no es en ellos que reside. Asimismo, este propio autor reafirma:

(...) sólo hay innovación pedagógica cuando existe ruptura con el viejo paradigma (fabril), en el sentido que Kuhn (1962) atribuye a la expresión ruptura paradigmática, y se crea localmente, es decir, en el espacio concreto (o virtual) donde se mueven profesores y alumnos, un contexto de aprendizaje que contradiga los presupuestos esenciales del paradigma fabril. Y donde se desarrollen, como es evidente, nuevas culturas escolares, si hablamos de instituciones escolares, diferentes de la matriz escolar común que, de alguna manera, unifica todas las escuelas ancladas en el mismo paradigma (Fino, 2008b, p. 66).

En determinados escenarios, la innovación está asociada a la renovación pedagógica y también al cambio y a la mejora. A pesar de que, no siempre, el cambio implique la mejora y toda la mejora implique el cambio.

También en el ámbito de las prácticas pedagógicas, el ejercicio de prácticas de supervisión pedagógica en el marco de la formación inicial de educadores y profesores del primer ciclo de la Enseñanza Básica, ha permitido la constatación de tendencias opuestas a la innovación pedagógica en algunos escenarios de aprendizaje, a pesar de los sucesivos intentos de implementación, corroborando las dificultades ya descritas por otros investigadores.

A pesar de la conciencia generalizada de que la innovación es una prioridad, es sorprendente la inercia existente o la lenta transformación de los sistemas educativos y de la escuela actual. En pleno siglo XXI rigen en las escuelas lo que Freire (2014) llama prácticas "bancarias", completamente inadecuadas y que deforman la necesaria creatividad de los aprendices. En oposición, el aprendizaje deberá "deflagrar en el aprendiz una curiosidad creciente, que puede hacerlo más y más creador". Es decir, cuanto más críticamente se ejerce la capacidad de aprender, tanto más se construye y desarrolla la "curiosidad epistemológica" (p. 27), sin la cual no se alcanza el conocimiento cabal del objeto.

De este modo, "la innovación pedagógica sólo se puede poner en términos de cambio y de transformación" (Fino, 2011, p. 5). Como respuesta a la cristalización de la organización racional del trabajo (sistema instructivo en el que los profesores "dan la lección" a toda la clase al mismo tiempo), se impone la transformación de la escuela y de sus designios fabriles, al menos a un nivel

micro, donde se mueven los aprendices, acompañados por profesores empeñados en garantizar, de acuerdo con Papert (2008), el máximo de aprendizaje con el mínimo de enseñanza.

O sea, la innovación pedagógica pasa por un cambio de actitud del profesor, ahora más preocupado por la creación y saturación de ambientes de aprendizaje con los denominados "nutrientes cognitivos", a partir de los cuales los alumnos construyen su conocimiento (Papert, 1985). En este sentido, deberán ofrecerse a los alumnos herramientas diversificadas que les permitan una exploración del ambiente, una mirada "sobre la realidad mediatizadora que, problemática, los desafía. La respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya acción de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla" (Freire, 2018, pp. 160-176), en un clima de colaboración, unión, organización y acción cultural - teoría dialógica de la acción.

EL CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo, como teoría psicológica, enmarca la concepción de Piaget, que reconoce que el conocimiento no puede ser "transmitido" o "transferido ya listo" a otra persona. Incluso cuando parece que estamos transmitiendo con éxito informaciones diversas, si pudiéramos espiar los procesos cerebrales en funcionamiento, observaríamos que nuestro interlocutor estaría "reconstruyendo" una versión personal de las informaciones que pensamos estar "transfiriendo" (Papert, 2008).

Esta visión constructivista fue ampliamente cuestionada por el paradigma positivista y reduccionista. Todavía hoy lo es, porque contraría la visión usualmente aceptada, en la medida en que exige cambios drásticos de conceptos fundamentales, asumidos como inmutables durante siglos, tales como el concepto de la "Realidad", de "Verdad", la noción de "Conocimiento" y la "la forma" en que lo adquirimos. Para los filósofos de la tradición occidental, considerar la cognición como una función biológica y no como el resultado de la "razón impersonal, universal, histórica", sólo podrá producir una "falacia genética" y crear una ruptura con la tradicional visión de un conocimiento atemporal e inmutable que nunca puede ser justificado por la historia de su creación, al desplazar el foco del mundo ontológico, "cómo podía ser" para el mundo que "el organismo experiencia" (Glaserfeld, 1995).

Fosnot (1996) identifica el constructivismo como una teoría sobre el conocimiento y el aprendizaje, que busca el entendimiento de lo que es conocer y el modo en que se llega a conocer. Esta teoría describe el conocimiento como "temporal, pasible de desarrollo, no objetivo, estructurado internamente y mediado social y culturalmente" (p.9). En cuanto al aprendizaje, se trata de un proceso dialéctico influenciado por el organismo y contexto sociocultural, facilitador y regulador del conflicto generado entre los conocimientos personales ya sedimentados y los nuevos conocimientos discordantes. Las representaciones y modelos de la realidad, emergentes de este proceso interactivo, se asumen como una construcción significativa, en la que se utilizan los símbolos y las herramientas culturalmente desarrolladas a través de la actividad social cooperativa del discurso y del debate.

Freire (2014) asegura, que, como seres únicos, en que social e históricamente nos convertimos, somos:

capaces de *aprehender*, (...) somos los únicos en quienes *aprender* es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que meramente repetir la *lección dada*. Aprender para nosotros es *construir, reconstruir, constatar para cambiar*, lo que no se hace sin apertura al riesgo y la aventura del espíritu (p. 66).

Según Kincheloe (2006), en el constructivismo nada representa una perspectiva neutra. Nada existe antes de ser moldeado por la conciencia en algo perceptible, la realidad es una construcción elaborada por la mente del individuo y el conocimiento es interpretado por los sujetos insertados en ese mundo. En este sentido y en el ámbito de la teoría constructivista, diferentes individuos, con fondos diversos, verán el mundo de formas distintas.

Sintetizando, " el constructivismo freireano mostró no sólo que todos pueden aprender (Piaget), pero que todos saben algo y que el sujeto es responsable por la construcción del conocimiento y de la resignificación de lo que aprende" (Gadotti, 2001, p. 56). En Freire, queda claro que la construcción del conocimiento deberá articularse con un "proyecto de vida" por parte del educando, por lo que el proceso de aprendizaje y la "acción transformadora del mundo" tienen que estar interrelacionados.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS: REDEFINICIÓN DE PAPELES

Como consecuencia de la perspectiva constructivista del aprendizaje, se comienza a prestar atención a las relaciones tradicionales entre profesor y alumno, cuestionándose posicionamientos cristalizados de esta interacción, que forman parte de la cultura de la escuela y que se perpetúan en un tiempo en que el profesor ya no es el único a acceder a la información que circula con una fluidez sin paralelo.

Se habla de simetría de las relaciones y las nuevas tecnologías acaban por empoderar estos nuevos enfoques pedagógicos y relacionales, dando mayor importancia a la iniciativa del alumno que construye su propio conocimiento, a través de la resolución de un problema o desarrollo de un proyecto contextualizado a su realidad en colaboración con sus pares.

Por lo tanto, es urgente la emersión gradual de nuevas miradas a la escuela, que conformada con los dictámenes necesarios para su cambio y transformación, tendrá que abrirse a lo nuevo (Fino, 2011). El papel convencional del profesor deberá desplazarse hacia nuevos espacios de acción en el desarrollo de la relación entre el profesor y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el profesor investido de las funciones de facilitador, acompañante, mediador y tutor del aprendizaje del alumno. Esta alteración de papeles resulta de la evolución de la concepción de primacía del profesor para la valorización del alumno, es decir, del modelo centrado en la transmisión al modelo orientado a la construcción, en el cual el conocimiento está situado y la formación de la significación está revestida de una dimensión social en el reparto y la colaboración entre pares.

Sin embargo, y como reafirma, Fino (2008a):

(...) a pesar de la retórica, los alumnos se quedan invariablemente en la periferia de los procesos didácticos, mientras que los profesores se quedan invariablemente en la periferia de los procesos matemáticos. En el centro, sólo puede haber lugar para quien protagoniza. Y fue pensando en esta dialéctica entre matemática y didáctica que escribí: Diciendo de otra manera, este profesor innovador, si estuviera corriendo hacia los Óscares, no de Hollywood, sino de la educación, sería candidato al premio al mejor actor secundario, mientras que el aprendiz sería el candidato natural al mejor actor principal (p. 2).

En este contexto epistemológico, el profesor, en su práctica pedagógica, dará enfoque al desempeño del alumno. Tentando alcanzar un modelo de conocimiento viable para éste, el profesor interpela en el sentido de la resolución de las situaciones / problema, dándole condiciones para que vea que su modelo previo de conocimiento es inútil (para la resolución del problema) y, de esta manera, estimularlo hacia la construcción de un modelo nuevo, más asertivo para ese contexto. Se trata de una intervención sostenida por las teorías de soporte a la mediación (Pereira, 2013, 2018).

OPCIONES METODOLÓGICAS

La investigación que aquí se reporta involucró dos salas de Pre-Escolar de una escuela de 1º CEB / PE de la Región Autónoma de Madeira. Para hacer posible la privacidad de los sujetos de la investigación, en la narrativa de la investigación se designaron Educadora A y Educadora B. Por tratarse de una investigación en contexto escolar, se asumió la opción por el paradigma cualitativo y un abordaje de carácter etnográfico, reconocido como una metodología significativa en la investigación en educación.

En efecto, los trabajos de naturaleza etnográfica proporcionan una gran riqueza descriptiva y detallada en la voz de los actores. Permite que el investigador / observador entienda las realidades culturales a partir de dentro y posibilita la comprensión del significado profundo y oculto de las interacciones que ocurren, las cuales, según Sousa (2007), difícilmente serían captables en situación formal de aula. La etnografía puede ayudar a comprender mejor el fenómeno educativo.

La observación participante fue utilizada como uno de los procesos de recogida de datos e información, dada su relevancia en el acceso al conocimiento de la realidad educativa y social. Esta es, según Yin (2005) una modalidad especial de observación, en la cual el investigador asume una variedad de funciones, participando en los eventos que se están estudiando.

Otra técnica utilizada fue la entrevista realizada a las educadoras titulares de los grupos de Educación Preescolar estudiados. La entrevista, tal como reconoce Pérez (2001) permitió “captar las representaciones y las impresiones subjetivas, relativamente elaboradas de las participantes, a partir de su propia perspectiva, con la intención de esclarecer la inevitable polisemia de las manifestaciones observables” (p.73).

El análisis de las prácticas específicas de las dos educadoras que fueron el objeto de esta investigación, remitió a la agrupación de datos sobre la gestión de sus actividades pedagógicas. A continuación, se hace referencia a las prácticas, metodologías y estrategias implementadas en las salas de actividades.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE: METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

A lo largo de las observaciones que se realizaron, pudo constatarse que los ambientes de aprendizaje existentes en las salas de actividades eran diferenciados. Las metodologías utilizadas, las dinámicas desarrolladas variaban de educador para educador. Cuando se les preguntó acerca de las metodologías y estrategias adoptadas en el aula, la educadora A reconoció la utilización de diversas metodologías y no sólo una única. Se denominó de metodología diversificada, variable en función de los contextos y situaciones. La educadora B enfatizaba en su acción pedagógica la metodología de trabajo de proyecto. Esta última propuesta de acción pedagógica era claramente divergente de las sesiones expositivas tradicionales (en que el educador explica, expone el saber e impone).

En una de las salas de actividades, la educadora B convocaba un ambiente de aprendizaje sociocultural de mediación, en que en un clima de negociación y de forma compartida se debatía la significación de las situaciones vivenciadas para que en cooperación, se construyera el conocimiento. En este ambiente, la transferencia del control de los procesos pedagógicos, del educador para los niños imponía alteraciones al papel del educador que según Papert (1985) deberá consistir en la saturación del ambiente de aprendizaje con los “nutrientes cognitivos”, a partir de los cuales los aprendices construyen su conocimiento.

A partir de la metodología de trabajo de proyecto, los niños desarrollaron competencias esenciales para su desarrollo, como observar, analizar, teorizar, sintetizar, aplicar y transferir los aprendizajes a otras situaciones concretas de la vida cotidiana. En estas sesiones de trabajo se apostaba en la formación de pequeños grupos de trabajo, en el intercambio de ideas y opiniones, en la discusión

y en la búsqueda de informaciones y soluciones. La toma de decisiones fue siempre una tarea de cada grupo.

Fue posible acompañar algunas propuestas de operacionalización del trabajo de proyecto, involucrando no sólo a la educadora B, como también a los diversos profesores de las diversas áreas disciplinares. Cuando se les preguntó sobre las estrategias adoptadas, estos docentes enumeraron una diversidad de procedimientos que formaban parte de su cotidiano de intervención pedagógica. Destacaron sus preferencias por las metodologías activas y diferenciadas en función de las necesidades de los niños, subrayando la creencia en la positividad de la utilización de la metodología de trabajo de proyecto incluso con niños de corta edad.

En una sala predominaban prácticas más orientadas y con mayores niveles de exposición, cuyo patrón de organización incidía mucho en la repetición. Las actividades comenzaban casi siempre de la misma manera. Los niños entraban y se enfrentaban muchas veces con propuestas de trabajo ya muy concretas. A pesar de la apertura a la exploración de algunas ideas de los niños, relacionadas con temáticas ya exploradas anteriormente, el desarrollo de las propuestas pedagógicas seguía un formato preestablecido. Sin embargo, se consideraron algunas verbalizaciones de los niños sobre todo cuando se relacionan con las nuevas propuestas de trabajo.

En ambos contextos estudiados, era frecuente la atención a la diversidad de los niños, siendo que en la sala donde la práctica pedagógica se desarrollaba a partir de la metodología de trabajo de proyecto, el educador asumía un papel de mediación. Con regularidad se planteaban innumerables retos y también algunas sugerencias.

Debe ser referido que el ambiente de escuela se asumía favorable a estas prácticas de trabajo de proyecto, que integraban ya una cultura escolar, diseminada por los diferentes elementos de la comunidad educativa.

Con base en las OCEPE (2016), el currículo se operaba en las experiencias clave desarrolladas y que eran vivenciadas por los propios niños, desencadenándose excelentes aprendizajes y la promoción del éxito de todos. Esta estrategia constituye un desafío, en la medida en que los educadores pasan a ser los constructores del currículo y dejan de ser ejecutores de programas

construidos por otros, para trazar un programa con significado para su grupo de niños. Se asumen como profesionales del currículo, capaces de interpretar formalmente y tomar decisiones, en cada situación real. El aprendizaje es el producto de su acción sobre el medio, elaborando progresivamente el producto cuya visión inicial los impulsó para la acción.

El desarrollo de un ambiente estimulante, la uniformidad de criterios de actuación, el recurso a las rutinas, de modo a promover una mejor estabilidad emocional y el desarrollo de determinadas competencias, era otra preocupación de ambas educadoras. Como reconocen, es fundamental dar sentido a los aprendizajes, de modo que los niños conozcan su utilidad y, en consecuencia, alcancen niveles elevados de desarrollo. Para ello, debe considerarse un componente más práctico, menos teórico, menos expositivo, para lograr una mayor implicación de todos. Esta participación es uno de los aspectos más importantes de las estrategias de aprendizaje, en las que el niño intenta comprender cómo una actuación específica (estrategia) puede ayudar a resolver sus problemas específicos.

Otro aspecto a destacar fue para el apoyo individualizado, considerado por las encuestadas de extrema importancia. Este seguimiento de los niños es reconocido, como una forma de superación de sus dificultades. También reconocieron la importancia de la utilización de metodologías de trabajo más activas y variadas, habiéndose desencadenado un reajuste y cambios frecuentes de algunas estrategias.

En el marco de la determinación de las estrategias de actuación, una de las docentes admitió el recurso frecuente a fichas de trabajo con miras a la consolidación de conceptos, estrategia muy válida en su opinión.

A raíz del levantamiento de las estrategias utilizadas en los contextos de estudio fue posible la comparación con otras metodologías de trabajo, en particular el aprendizaje cooperativo. Las educadoras reconocieron la eficacia de este tipo de metodología y la respectiva eficiencia académica, también identificada en otros estudios (Johnson y Johnson, 1999).

El espacio cooperativo es naturalmente menos hostil y embarazoso que el tradicional, precisamente porque no hay competencia. Numerosas investigaciones han demostrado, en general, el éxito del

aprendizaje cooperativo en relación a otras estructuras de aprendizaje, independientemente del sexo, la etnia y la competencia académica, ya que la evolución de los alumnos más competentes y menos competentes son similares (Bessa y Fontaine, 2002).

Las educadoras participantes en este estudio, al describir sus experiencias, admitieron además la existencia de una valorización del trabajo en equipo en sus prácticas pedagógicas, organizadas y estructuradas, de modo que permitan a los niños realizar tareas en conjunto y así obtener mejores resultados y valorarse. Reconocen así la eficacia del aprendizaje con el par más capaz. Se trata de un recurso que tiene en cuenta la diversidad de los niños y donde se privilegia un aprendizaje personalizado. Todos cooperan para aprender, en detrimento de un aprendizaje individualista y competitivo. La entreatyuda y la colaboración son valores fundamentales a promover, aunque tenga sus inconvenientes por el riesgo del juego.

El aprendizaje cooperativo se presenta, entre las tendencias derivadas del nuevo paradigma educativo emergente, como una de las teorías más marcadas. Los éxitos alcanzados descritos en los estudios que se han presentado en los últimos años nos permiten concluir que el aprendizaje colaborativo podrá encuadrar incluso un nuevo modelo de educación que persigue nuevos rumbos, nuevos desafíos para el aprendizaje y para el futuro de la escuela en una perspectiva constructivista de los aprendizajes.

Al profesor le competirá inculcar el gusto por el trabajo a pares, aprovechando la disponibilidad de unos para dar y de otros para recibir. En este proceso, todos ganan, pues, el lenguaje más cercano y la afectividad que se desarrolla optimizan los aprendizajes académicos y mejora el comportamiento. Se promueve de este modo el desarrollo personal y social de todos. Estos niños, además de ayudar a los colegas, constituyen importantes auxiliares del educador, que se debate muchas veces con la gestión difícil de una diversidad de situaciones, permitiendo una mejor adecuación del aprendizaje a cada uno y la diversificación de tareas y actividades.

Por último, se sucedió la referencia a la diferenciación como una estrategia importante y fundamental que debe existir y ser valorada. A pesar de las dificultades en promover la diferenciación, las educadoras garantizaron su promoción a través de la implementación de actividades diversificadas a la medida de cada uno. La gestión de la heterogeneidad de los grupos

de niños impone la adopción de prácticas pedagógicas centradas en la acción, como forma de promover la participación de todos a la medida de sus posibilidades. La diferenciación pedagógica en cualquier contexto es esencial, pues, sólo en la ponderación de la individualidad de cada niño, podrán alcanzarse ganancias expresivas en su desarrollo.

CONCLUSIONES

Se utilizaron diversas metodologías variables en función de los contextos y situaciones destacándose en la acción pedagógica la metodología de trabajo de proyecto en la línea de una concepción constructivista y el método expositivo tradicional, plasmado en una perspectiva homogeneizante de enseñanza. Las prácticas derivadas del trabajo de proyecto, convergen a una perspectiva de escuela, lugar de desarrollo y aprendizaje, ambiente sociocultural de mediación en que el educador y los niños cooperan para la construcción de los aprendizajes y la adquisición del conocimiento.

Los educadores reconocieron la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, ajustadas a las necesidades de los niños y encuadradas en aprendizajes significativos. Se enfatizó el apoyo individualizado, considerado de extrema importancia, e implementadas metodologías de trabajo y estrategias activas y diversificadas. El aprendizaje cooperativo y la diferenciación pedagógica son otras estrategias frecuentemente utilizadas y valoradas.

Se observa la existencia de un foco de resistencia al cambio y aceptación de nuevos desafíos en las dimensiones físicas, temporales, funcionales y relacionales. Se describieron algunas dificultades señaladas por los educadores de naturaleza organizacional y pedagógica.

Las emociones referidas por una de las educadoras en cuanto a la satisfacción por la implementación de la metodología de trabajo de proyecto son representativas del grado de satisfacción frente a una metodología muy positiva y desencadenadora de aprendizajes y competencias esenciales en los niños del grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bessa, N. y Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Cardoso, A. P. (2003). *A Recetividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: O Professor e o Contexto Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2008a). Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In A. Mendonça & A. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. (2008b). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier & N. Veríssimo (Orgs.). *Educação e Cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira.
- Fino, C. (2011). Investigação e inovação (em educação). In Carlos Fino & Jesus Maria Sousa (Orgs.). *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 29-48). Funchal: Universidade da Madeira CIE-UMa.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. RJ/SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *A Pedagogia do Oprimido*. (3ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Gadotti, M. (2001). Cruzando fronteiras. Teoria, método e experiências freireanas”. In A. Teodoro (Org.). *Educar, promover, emancipar*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Glaserfeld, E. (1995). *Construtivismo Radical. Uma Forma de Conhecer e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo Editor S. A.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Sousa, J. M. (2007). A etnografia ao serviço do currículo. In J. Pacheco, J. Morgado & A. Moreira (Orgs.). *Globalização e Desigualdades: Desafios contemporâneos* (pp. 237-246). Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (1985). *Logo: Computadores e Educação*. S. Paulo: Editora Brasiliense S. A.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, G. (2013). *O Percurso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de especialização de Inovação Pedagógica, FCS/DCE -Universidade da Madeira, Funchal.
- Pereira, G. (2018). A aprendizagem colaborativa, porquê? *Revista Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco*. Campo Grande, MS – Brasil [S.l.], v. 23, n. 47 p. 5-25, jan./abr. 2018. (ISSN 2318-1982).
- Pérez Gómez, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.