



## Desarrollando las competencias de los educadores y maestros

Lurdes Carvalho

Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho

### Resumen

En esta comunicación pretendemos discutir algunas cuestiones que se colocan al concepto y desarrollo de competencias de los educadores y maestros, y sus implicaciones en la formación de estos profesionales y las metodologías de trabajo en la educación de infancia.

La educación absorbió de otros campos sociales y económicos la influencia de la utilización del concepto de competencia, evidenciando la necesidad de aquella se contextualizar como un proceso de *aprendizaje a lo largo de la vida*. Este paradigma identifica algunas competencias que son *esenciales* ó *nucleares*, pero también designadas por *transversales*, que permiten que el ser humano se torne, en ámbitos diversificados, gradualmente más capaz y más autónomo sea al nivel del conocimiento sea al nivel de su participación en contextos sociales, a través de la articulación de los diferentes saberes adquiridos a lo largo de su vida.

En este sentido, las perspectivas social-construtivistas del conocimiento y del aprendizaje, que acentúan las ventajas de la *aprendizaje significativa* como forma de atribución de sentido personal y social al conocimiento escolar, nos ayuda a percibir la importancia del desarrollo de la “*capacidad de agir y re-agir de forma apropiada frente a situaciones más ó menos complejas, a través de la movilización y combinación de conceptos, procedimientos y actitudes personales, en un contexto determinado, significativo e informado por valores*” (Alonso, 2000:21). Se acentúa el papel principal del alumno/profesor – sólo ó en interacción – en su proceso de construcción del conocimiento, atribuyendo *significatividad* al que se aprende y significado a la realidad.

Considerando toda la complejidad de que se revierte la formación de profesores, realizamos la importancia de un Proyecto de Formación basado en un Perfil Profesional fundamentado en un modelo de profesor investigador, reflexivo, colaborador, abierto a la innovación, participante activo y crítico en diferentes contextos educativos. Se evidencia que la formación no es resultante de la acumulación de conocimientos, pero si de su integración significativa a través de la reflexión crítica



sobre as diversas experiencias e interacciones que constituyen el currículo.

En este sentido, se pretende analizar la práctica profesional cómo *espacio* privilegiado de integración entre las propuestas oriundas de las diversas áreas curriculares y as exigencias de los contextos da práctica educativa. Simultáneamente, pretendemos analizarla cómo *momento* donde el profesor tiene oportunidad de experimentar los conocimientos adquiridos en la su formación, pero imbuidos de hábitos de reflexión sobre a actividad docente y la comprensión de las problemáticas existentes en el decorrer do desempeño profesional. Estos – *espacio y momento* – constituyen situaciones que permiten a los profesores una apropiación gradual das competencias que definen su perfil profesional a través de procesos de investigación-acción-reflexión colaborativa.

## **Introducción**

El maestro y el educador no pueden negligenciar las características del contexto social en que van desarrollar su función educativa. La complejidad inherente a los diferentes contextos requiere la comprensión de un conjunto de problemáticas que afectan la escuela, los niñ@s y sus familias, Simultáneamente, estas características del contexto son consideradas como pilar para la identificación de los conocimientos-clave a investigar en el contexto escolar. En este sentido, se exige que los educadores y maestro sean competentes, comprendiendo y enfrentando la sociedad, trabajando sobre ella con responsabilidad y procurando la mejoría de las condiciones que afectan la calidad de vida.

## **Concepto y amplitud de competencia**

La educación absorbió de otros campos científicos la influencia de la utilización del concepto de competencia, evidenciando la necesidad del proceso educativo se contextualizar como un proceso de *aprendizaje a lo largo de la vida*. Este paradigma evidencia procesos cognitivos y sociales que facilitan el acceso al conocimiento y a la participación social a través de la identificación de algunas *competencias esenciales*. Estas competencias esenciales son transversales a las diversas áreas ó disciplinas permitiendo la comunicación y la transferencia de los saberes acumulados en los diferentes contextos y, por lo tanto, son consideradas también *competencias transversales*. Esta compleja red relacional es importante para todo el ser humano se mover en esta sociedad global, pero le exige la capacidad de ser flexible y abierto a las diferencias sociales y culturales, le exige la abertura al conocimiento, a la reflexión



y a la pesquisa, le exige el dialogo y el trabajo colaborativo con diferentes sistemas en una perspectiva micro, meso y exossistémica.

El concepto de competencia en educación surge como un *constructo central* (Alonso, 2005) de la amplitud del pensamiento curricular, exigiendo, por eso, la reestructuración de las prácticas de enseñanza y aprendizaje hoy presentes en la escuela, exige la reflexión profundada de la abordaje curricular de educación infantil y, en última análisis, exige la atención a los criterios de calidad preconizados por la literatura científica.

Esta abordaje por competencias hacer frente a las perspectivas del currículo *academicista* caracterizado por la organización y evaluación de los procesos de aprendizaje de forma compartimentada y linear. En esta perspectiva, el saber es entendido como producto estático, acabado y exterior a las personas, por lo que competia al alumno absorber lo que la escuela le enseñaba, los valores que le transmitia, sin que hubiera espacio para cuestionar ó ignorar toda esta enseñanza. Surge, entonces, un nuevo paradigma, que es social, cultural, epistemológico y como no, un nuevo paradigma educacional, que permite a cada alumno tornar como suyo el aprendizaje escolar. El concepto competencia surge como una necesidad de cambiar aquel carácter memorístico de los contenidos de aprendizaje absorbidos en la escuela y tórnalos funcionales y aplicables en la vida real.

La educación escolar, cualquier qué sea el grado de enseñanza, es entendida como un espacio de “ventanas abiertas al mundo” creando oportunidades de conocimiento dentro y afuera del espacio de la aula. Ya en la educación infantil es necesario no olvidar cuanto el niño necesita de conocer del mundo que le cerca,

- de oír el mundo – los pajaritos en las árboles ó en la ventana de una casa; los coches ó las motos en la calle ó carretera; el avión que pasa en el cielo; el barco saliendo del puerto; la mujer gritando por su niño,... Pero, paralelamente, estar atento a los demás, oír y responder el vendedor de la tienda (conocimientos atitudinales), ...
- de mirar lo que pasa en la calle – personas, hombres y mujeres, paseando/moviéndose a diferentes compases, las distintas tiendas con sus productos, los coches, bici ó autobús moviéndose en distintas velocidades por la calle ó carretera, etc. Así mismo, aprende a saber hacer (conocimientos procedimentales) cuando el semáforo esta rojo, estar atentos ó ceder el paso a las personas minusválidas que encuentran en la calle (conocimientos atitudinales),...



- de oler los perfumes y la variedad de olores de su contextos próximos – lo olor a tierra mojada, a la gasolina del coche, a un perfume igual a de mamá, del fumo de una hoguera, de los animales,... identificando (conocimientos conceptuales) los olores agradables, desagradables y peligrosos y, a su vez, saber lo que hacer frente a ciertos olores (conocimientos procedimentales),...
- de “sentir con el cuerpo” - colocando los pies en el agua de la lluvia, de jugar con la nieve, de sentir la rugosidad del tronco de las árboles, de pasear sus manos por la pared de un edificio sintiendo su temperatura y relieve, de conocer con las manos los tejidos de la tienda ó la aguja de la costurera, pero también no salir a la calle sin un sombrero porque el sol esta fuerte, ...

En este sentido, las perspectivas social-construtivistas del conocimiento y del aprendizaje, que acentúan las ventajas de la *aprendizaje significativa* como forma de atribución de sentido personal y social al conocimiento escolar, nos ayuda a percibir la importancia del desarrollo de la “*capacidad de agir y re-agir de forma apropiada frente a situaciones más ó menos complejas, a través de la movilización y combinación de conceptos, procedimientos y actitudes personales, en un contexto determinado, significativo e informado por valores*” (Alonso, 2000: 21). Se acentúa el papel principal del alumno/profesor – sólo ó en interacción – en su proceso de construcción del conocimiento, atribuyendo *significatividad* al que se aprende y significado a la realidad.

El educador ó el maestro tiene entonces de conocer muy bien el contexto donde ejerce su actividad profesional para que pueda proporcionar actividades intencionales adecuadas a sus educandos, para no olvidar su mundo real y concreto de la vida cotidiana, permitiendo que los niños lo conozcan y no solo tengan alguna información de el. Efectivamente, el espacio exterior proporciona la vivencia de experiencias no posibles adentro de los edificios presentando un universo mucho más vasto para que l@s niñ@s tenga oportunidad de ejercitar sus potencialidades de tocar, oír, oler, y sentir.

En educación infantil, que significado tiene para los niñ@s hablar de las características de un perro, enseñar algunos dibujos de perros, entre otros tantos ejemplos, si no tiene la oportunidad de lo observar, de lo conocer, de ver su tamaño, de oler su pelo, mirar sus orejas, de oír su “habla”, etc. ¿Que pretende el educador ó maestro cuanto pretende enseñar algunos conocimientos sin *significatividad* ó *funcionalidad* para los niñ@s? Esto es apenas un ejemplo de cómo la escuela de hoy,





mismo la escuela infantil, está centrada en los contenidos y en los conocimientos a adquirir, está centrada en preocupaciones de alargamiento de saberes memorísticos y se distancia de las realidades de los diversos contextos que hacen parte estructurante del crecimiento y desarrollo de sus educandos.

Nos tenemos que cuestionar “porqué” y “para qué” de tantas preocupaciones de los maestros y educadores en la enseñanza del alfabeto ó de los números desde edades muy precoces, como por ejemplo, a los 2 ó 3 años. ¿Para que sirven estos conocimientos si no sé conocen a si mismos, si no saben relacionarse y compartir con los demás, si no conocen el mundo que les rodea?

Creemos que el desarrollo de las competencias solo es posible si el aprendizaje tiene un grado de *significatividad* y *funcionalidad* elevado y con un carácter *metadisciplinar*, no se limitando a saberes científicos memorizados y sin sentido personal y real. De este punto de vista, las actividades a proponer a los niñ@s en educación infantil deben conferir *significatividad* y *funcionalidad* a los nuevos conceptos y principios. En educación infantil, l@s niñ@s necesitan de propuestas de actividades que sean experienciales, que exijan actividad motora y sensorial - tal como Piaget ya definía como periodos sensorio-motor y pré-operatorio del desarrollo cognitivo. Estas actividades se deben relacionar con los conocimientos previos de l@s niñ@s y, simultáneamente, sean capaces de criar desafíos cognitivos y retos ajustados a las reales posibilidades ó sea, en ternos vygotskyanos, dentro de su *Zona de Desarrollo Próximo*. Así, l@s niñ@s tendrán la posibilidad de desarrollar sus propias competencias en un proceso continuo y complejo de construcción y reconstrucción personal, en una corriente de conocimientos progresiva y gradualmente más compleja, pero cierto que, alguien más capaz como el maestro ó educador le ayudará puntualmente según sus necesidades, sus potencialidades, sus intereses y sus características.

Respectando los ritmos de desarrollo de cada uno de los educandos, es posible ir más allá, pues la curiosidad inherente a la infancia propicia que el conocimiento no sea acabado ó limitado, pero si es posible profundizar y ampliar el conocimiento tornándolo más significativo.

El concepto de competencia exige el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes, ó sea, el ser humano es competente cuando, por si solo, es capaz de intervenir de forma eficaz en diferentes contextos y ámbitos de su vida, movilizandoo de forma interrelacionada conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Zabala, 2007).



## **Por qué y para qué desarrollar competencias?**

Si las perspectivas más tradicionales del proceso de enseñanza e aprendizaje se centran en los contenidos y disciplinas, su organización y evaluación, las perspectivas sociales-constructivistas preconizan la enseñanza como fuente de desarrollo de la *capacidad de pensar y agir con comprensión* pero engloban también la necesidad de actitudes y valores imperiosos a la ciudadanía (Pérez Gómez, 1993; Alonso, 1994; Coll y otros, 1993).

En estas perspectivas social-constructivistas del conocimiento y del aprendizaje, se acentúan las ventajas del *aprendizaje significativo* como forma de atribución de sentido personal y social al conocimiento escolar. De esta forma, percibimos la importancia del desarrollo de la *“capacidad de agir y re-agir de forma apropiada frente a situaciones más ó menos complejas, a través de la movilización y combinación de conceptos, procedimientos y actitudes personales, en un contexto determinado, significativo e informado por valores”* (Alonso, 2000: 21). Se acentúa el papel de cada uno – alumno y profesor – sólo ó en interacción – en su proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, atribuyendo *significatividad* al que se aprende y significado a las situaciones y problemas que contextualizan su realidad más próxima. Recorriendo a procesos de enseñanza con significado y de procesos de descubierta, los maestros y educadores pueden facilitar actividades significativas, ó sea, propuestas próximas de las situaciones experimentadas por los niñ@s en su vida diarias, pero que a través de un *enfoque globalizador* sea posible descubrir el carácter *metadisciplinar* – preconizado en las orientaciones curriculares para la educación infantil – que permita la reflexión y una aprendizaje sistemático, consistente, coherente y organizado en todas las distintas áreas curriculares (Zabala, 2007: 16).

En este sentido, el desarrollo del ser humano está apoyado en el desarrollo de potencialidades y habilidades de que es portador ya cuando nasce, pero también de ciertas competencias que, a lo largo de su ciclo de vida y en todos sus ámbitos, y según las capacidades de cada uno, dan soporte a su plena construcción y reconstrucción personal. Estos ámbitos engloban contextos más próximos ó más lejanos, incluyendo contextos sociales y profesionales, pero también ámbitos personales y interpersonales (Zabala, 2007).

Las perspectivas actuales en desenvolvimiento curricular, de forma más explícita, los abordajes ecológicos, humanistas y socio-constructivistas exhiben las



dinámicas de los contextos y la importancia de la permeabilidad personal y social del conocimiento escolarizado a través de *aprendizajes significativos*.

Para Alonso (2004) la *construcción de competencias* en el proceso curricular demanda el respecto por algunas *condiciones*, como:

- “es inseparable de la formación de *esquemas de movilización* de conocimientos, de forma consciente, en un tiempo y contexto determinados y al servicio de una acción eficaz;
- implica *integrar conocimientos diversificados* (disciplinares, interdisciplinares y transversales) en la resolución de problemas específicos ligados a situaciones personal y socialmente significativas;
- requiere un *equilibrio* entre el trabajo aislado de los conocimientos y la integración de los mismos en situaciones de operacionalización;
- exige, también, una *intencionalidad pedagógica continuada* para crear *contextos significativos* en que los alumnos puedan conscientemente realizar actividades de transferencia de los conocimientos.”

### **Ser maestro ó educador – desarrollo de competencias personales y profesionales**

Las *características del educador y maestro* que nortean los principios de toda su metodología de trabajo enfatizan el respeto y la dignidad del niñ@ a través del involucramiento, del tiempo y de la calidad de la interacción, pero también de las oportunidades de independencia, de exploración y de resolución de problemas tornándose así potenciales *educarers* (Portugal, 1998). Cómo dice Sebastian da Gama en su libro *Diario “ser profesor es darse”*, y además “*un estimulador de desarrollo, coordinador de las motivaciones de su grupo*”, a través de interacciones cooperativas y no “*un comandante que aplica orden unida a su batallón ó un mero recreador espectador e, mucho menos, un animador de auditorio que pasa informaciones de massa a través de su discurso oral*” (Rizzo, 2000: 107).

Recorriendo a diversas formas y medios de comunicación y de *referencia social mutuamente comprendida* (Rogoff, 1993), los educadores se tornan fuentes de aprendizaje implícita ó explícita (intencional ó no) en la medida en que median interacciones intra y interpersonales, facilitan la emergencia de actividades diversas en los contextos espacio-temporales en que el niñ@ participa y fomentan el conocimiento de nuevas formas de resolver problemas. En este sentido, son los educadores que conducen tácitamente el desarrollo infantil, permitiendo ó no encorajando ciertas



actividades, promoviendo ó evitando ciertas relaciones y fomentando ó disuadiendo ciertos compañeros de juego. Así siendo, tienen un papel de facilitador y guía al proporcionaren instrumentos adecuados y capaces de suscitar en indispensables desafíos en la interacciones del niñ@ con el medio. Las relaciones consistentes y estimulantes niñ@/educador que originan un “*sentimiento compartido de humanismo*” constituyen “*pedras angulares de la competencia emocional e intelectual*” del niñ@ (Greenspan, 1997, citado en Post & Hohmann, 2000: 59). Es necesario que el educador sea atento, sensible y disponible para criar estas situaciones en que l@s niñ@s conquisten su propia aprendizaje y “*entraren en su pele*” en una dinámica lúdica y confiable capaz de las hacer “*emerger*” (Onofre, 1996: 15).

Las investigaciones (NICHD *Early Child Care Research Network*, 1996, 2000) refieren la importancia e influencia del adulto en la construcción del conocimiento del mundo del niñ@, ya que el es dependiente de lo que el educador hace, lo que siente, lo que piensa sobre el desarrollo del niñ@ en los primeros años de vida. Cuando el educador es un facilitador de interacciones respondiendo a los intereses y objetivos de l@s niñ@s, estas tienden a ser más independientes, cooperativas y sociales (Clarke-Stewart, 1993), y cuando los educadores se envuelven más en actividades con l@s niñ@s, estas tienden a manifestar más afectos positivos y menos afectos negativos (Hestenes *et al.*, 1993).

Trabajar sobre el paraguas del desarrollo de competencias es trabajar y educar para que l@s niñ@s desarrollen competencias de forma solida y consistente, sedimentadas en aprendizajes del saber y del saber hacer, y desarrollando la capacidad y la disponibilidad para que el niñ@ aprenda, comprenda y actúe por sí solo.

En esta perspectiva, se pretende que l@s niñ@s aprendan a aprender, que los maestros y educadores aprendan a hacer los otros aprender, cómo un motor de desarrollo de sus educandos, y no como un guardián que guía a sus soldados, ni como un administrador de subministra contenidos. Por eso, el educador es un estimulador del desarrollo, pero es también aquel que “*originalmente define, delimita, circunscribe y estructura el campo de los juegos en la vida de l@s niñ@s*” (Wajshop, 1999: 19). Al proporcionar actividades de aprendizaje mediadas pela accesibilidad y regulación de los niveles de dificultad, el educador estructura la acción del niñ@ en estas actividades a través de la participación conjunta.

En suma, las características de los educadores y maestros, su formación, su experiencia profesional y su estabilidad en la sala/grupo son indicadores de calidad referenciados en la literatura científica (Doherty, 1991; Phillips *et al.*, 2000).





Pero no podemos olvidar que existen aún en nuestros días del siglo XXI, y con los nuevos retos del Proceso de Boloña en la formación de educadores y maestros, algunos problemas en la construcción del conocimiento profesional docente. Estas se pueden sistematizar en algunos aspectos, como:

- La precariedad de la relación del conocimiento con la acción;
- El peso de la socialización en la construcción del conocimiento profesional;
- La visión de los alumnos/formandos como receptores;
- La no problematización de los contextos;
- La falta de articulación entre los diferentes contextos y la continuidad entre las etapas de formación;
- La falta de un proyecto y perfil de formación claro y compartido (Alonso, 2005).

Estos aspectos se tornan problemáticos si en la formación inicial y continua del profesor y maestro no son contempladas como cuestiones centrales y pilares del conocimiento profesional. Así, la formación de profesionales de educación, desde la educación en 1º ciclo de educación infantil hasta la formación universitaria, se debe centrar en una tipología básica de conocimiento escolar ó profesional, designadamente en:

- *Conocimientos declarativos ó conceptuales*: sirven para describir la realidad (hechos, conceptos, principios, leyes...).
- *Conocimientos procedimentales ó metodológicos*: describen el procedimiento a seguir para obtener un determinado resultado (procesos, estrategias, habilidades, técnicas...).
- *Conocimientos actitudinales*: disposiciones para evaluar una situación y para agir en conformidad con ella, a la luz de determinados principios éticos.
- *Conocimientos estratégicos*: envuelven el análisis de *cuando* y *cómo* movilizar determinados conocimientos en situaciones problemáticas.

La ausencia de aprendizajes escolares con relevancia y funcionalidad para la vida, para la vida profesional en el mundo del trabajo, y aún la competición y la distancia entre el conocimiento adquirido fuera y dentro de la escuela son aspectos muy importantes en los procesos de enseñanza de nuestras sociedades actuales. Pero frente a estos problemas y considerando la complejidad de relaciones en el mundo más global, es necesario que la escuela sepa concretizar un currículo donde los contenidos y la experiencia caminen juntos, sean relevantes para la vida y, además



hagan parte de una sociedad en permanente aprendizaje.

Todo esto apunta necesariamente para muchos cambios en la comunidad educativa, desde aspectos estructurales, cómo son los ambientes educativos, hasta aspectos procesuales, cómo es la promoción del desarrollo de competencias básicas ó esenciales en los niñ@s y en los profesores y maestros. En estas, Gimeno (2001) incluye competencias básicas como de *autoformación*, de *reflexividad*, de *pesquisa*, de *comunicación* y de *resolución de problemas* así cómo la *capacidad de trabajar en equipo*. Todas y cada una de estas competencias son elementos necesarios para *aprender a aprender* y *aprender a continuar aprendiendo* (Gimeno, 2001), ya que, es posible perfeccionar y ampliar las capacidades del conocimiento del mundo, es posible expandir la expresión y comunicación y, en general, todo esto nos permite enriquecer como seres humanos más creativos, críticos, autónomos, racionales, abiertos, justos y tolerantes (Alonso, 2005).

De la abordaje de competencias emergen principio cómo la *transcurricularidad*, *la flexibilidad* y *la diferenciación* (Sá-Chaves, 2004) y, necesariamente, implican cambios fundamentales en las mentalidades de los educadores y maestros, en sus prácticas curriculares y metodológicas. Estos cambios exigen un proyecto de base capaz de sustentar las exigencias de la articulación de ideas y voluntades, de perspectivas y de procesos, de intervenciones y estrategias, de evaluación y reflexión centradas en la calidad de las aprendizajes (Alonso, 2005). Si la implantación de esta metodología de proyecto exige la concretización del currículo de forma abierta, amplia, globalizadora y adecuada al contexto dónde se insiere, exige, paralelamente, una concepción de profesionalidad basada en procesos de investigación-acción-reflexión capaces de fundamentaren la construcción e reconstrucción del saber profesional.

Muchas son las exigencias de la compleja profesión de docente - sea educador, maestro, ó profesor – y, por supuesto, también las podemos encontrar en la compleja formación inicial y en la construcción del perfil profesional. La profesión docente – desde la formación inicial hasta la formación profesional – esta asociada a un amplio paraguas de saberes que engloben no solo el saber profesional como también un saber estar y convivir a través del ejercicio colaborativo de la profesión. Reflexionar, analizar con sus pares su trayecto y su desempeño profesional torna más rico y diversificado el contexto del aprendizaje del propio docente. Por su vez, esta compleja profesión exige también el saber hacer fruto de un proyecto integrado de formación a la luz de un perfil profesional y el saber llevar a cabo un abordaje integradora del



currículo.

Un modelo integrado y flexible de formación, cómo aquel que aquí se preconiza, se sostiene en la construcción conjunta y articulada de diferentes contextos formativos coherentes que permiten a los alumnos, futuros educadores y maestros, atribuir un significado personal y profesional a las diferentes experiencias que integran el currículo de formación. Este proceso de atribución de significado personal exige el desarrollo de competencias de comprender, relacionar, movilizar, agir y compartir. (Alonso, 2005: 43).

El abordaje del Proyecto Curricular Integrado sustenta, simultáneamente, el proyecto de formación de educadores y maestros y el proyecto de educación de los alumnos en las escuelas infantiles y primarias cooperantes, en cuanto estrategia promotora de la formación integrada y de la mudanza, lo que permite dar un sentido de coherencia y de innovación a las prácticas de formación y a las prácticas de enseñanza.

Así, este perfil profesional pretende formar:

- Educador ó maestro investigador, reflexivo, colaborador, abierto a la innovación y participante activo y crítico en diferentes contextos educativos.
- El perfil profesional integrado es constituido por cuatro dimensiones interrelacionadas: (1) investigación y reflexión; (2) curricular y pedagógico-didácticas; (3) participación en la escuela y relación con la comunidad; (4) relacional y profesionales.
- El trabajo en torno de las cuatro dimensiones debe tener siempre como referencia el desarrollo profesional y personal a lo largo de la vida. La formación inicial es una fase importante pero insuficiente en este proceso de construcción de la profesionalidad.

La construcción del conocimiento profesional, entendida en una perspectiva colaborativa, investigativa y reflexiva incluye según Alonso (2005) tres aspectos esenciales de que se destaca:



- Partir de un contexto personal y social significativo – situación problemática y su cuestionamiento - que orienten el proceso de pesquisa, cuestionamiento, observación de los fenómenos en estudio;
- Adquirir, movilizar, relacionar y (re)crear el mayor número de conocimientos pertinentes – disciplinares e interdisciplinares – en la investigación y resolución de los problemas, utilizando diversas *estrategias cognitivas e metacognitivas* relevantes
- Evaluar y reflexionar sobre los procesos y los resultados.

En síntesis se preconiza hoy la educación de calidad, ó mismo de excelencia, y es lo que todos queremos. Este trayecto es posible si la escuela, los educadores y maestros, las familias y sus niñ@s caminaren juntos, en la misma dirección, y con la misma velocidad. El desarrollo de competencias exige espacio y tiempo personal, exige integración de saberes, exige querer. En educación infantil, cómo en la formación de maestros y educadores, deben ser creados ambientes de aprendizaje que favorezcan la integración de diferentes saberes, ambientes que fomenten el desarrollo de la capacidad de comprensión y de argumentación, ambientes de aprendizaje del saber a ser, del saber a vivir juntos y a colaborar, del saber resolver problemas y conflictos, ejerciendo sus principios de ciudadanía y pensamiento crítico.

### Referencias bibliográficas

- Alonso, L. (1994). "Inovação curricular, profissionalidade docente e mudança educativa". Actas do Encontro *profMat-93*. Lisboa: APM, pp. 17-27.
- Alonso, L. (2000). "A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade". In *Revista Saber Mais*, nº 5, pp. 20-27. Também publicado in *Quaderns d'Educação Contínua*, nº 4, 2001, Xàtiva, Valencia, pp. 45-52. Encontra-se também em publicação na Revista Europeia do CEDEFOP, com o título "Building a system of reference for key citizenship and employability skills".
- Alonso, M. L. Garcia. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.





- Bolig, R.; Kautor-Martin, R.; Nissen, H. L. & Volton, K. A. (1991). Contexts for maltreatment in day care centers: Conceptualization and implications. *Children's Environment*, 8, 17-24.
- Clarke-Stewart, A. (1993). *Daycare*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Coll et al (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAÓ. (Existe tradução na Editorial ASA, 2001).
- Doherty, G. (1991). *Quality matters in child care*. Huntsville: Jesmond Publishing.
- Hestenes, L. L.; Kontos, S. & Bryan, Y. (1993). Children's emotional expression in child care centers varying in quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 295-307
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschool. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116-135.
- Onofre, P. S. (1996). Antes do poder do ADULTO, o princípio era... O BRINCAR e... antes da invenção da ESCOLA, o princípio... era O JOGO. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 13-18.
- Pérez Gómez, 1993. "La interacción teoría-práctica en la formación del docente". In L. Montero e J.M. Vez (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, pp.29-51.
- Phillips, D.; Mekos, D.; Scarr, S.; McCartney, K. & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rizzo, G. (2000). *Creche: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Wajskop, G. (1999). Realidade educativa e inteligência infantil na brincadeira. *Cadernos de Educação de Infância*, 49, 18.



Zabala, A. (2007). *11 ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

