



CUEMYC

**CONSTRUCCIÓN
DE PAZ A TRAVÉS
DE LA MEDIACIÓN:
CONOCIMIENTOS
Y PRÁCTICAS DE
UNA METODOLOGÍA**

Título: CONSTRUCCIÓN DE PAZ A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN: CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS DE UNA METODOLOGÍA. Colección CUEMYC Nº 1

Francisca Fariña, Manuel Rosales, Katia Rolán y M^a José Vázquez (Coords.)

Edita: Conferencia Universitaria para el Estudio de la Mediación y el Conflicto (CUEMYC).

Imprime: Tórculo Comunicación Gráfica, S.A.

ISBN: 978-84-88967-42-8

Dep. Legal: C 1092-2018

Pontevedra, 2018

ÍNDICE

1. CULTURA DE LA MEDIACIÓN.....	9
CONSTRUIR LA CULTURA DEL ACUERDO	11
Helena Pérez Beltrán.....	11
MEDIACIÓN VS LITIGIO COMO MÉTODOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: OPINIÓN DE LA CIUDADANÍA.....	21
Francisca Fariña, Andrea Abilleira, Vanesa Parada y Macarena Martínez-Valladares.....	21
2. PROCESO DE LA MEDIACIÓN.....	35
HACIA UN CONCEPTO MÁS AMPLIO DE LA MEDIACIÓN.....	37
María Luisa Coca Hidalgo.....	37
MEDIACIÓN OBLIGATORIA EN 2018: ¿LÍMITE A LA JURISDICCIÓN O FOMENTO DE ADR?.....	51
Francisco de Asís González Campo.....	51
MEDIACIÓN EVALUATIVA Y PRINCIPIO DE NEUTRALIDAD.....	65
José Ignacio Martínez Pallares.....	65
SATISFACCIÓN DE LAS PERSONAS MEDIADAS CON EL PAPEL DEL ABOGADO EN EL PROCESO DE MEDIACIÓN FAMILIAR INTRAJUDICIAL.....	78
Katia Rolán, Blanca Otero, y Francisca Fariña.....	78
MEDIACIÓN Y PROTOCOLOS UNIVERSITARIOS CONTRA EL ACOSO POR RAZÓN DE GÉNERO.....	87
Beatriz Belando Garín.....	87
3. HABILIDADES DEL MEDIADOR/A.....	101
LA INVESTIGACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA CALIDAD EN EL ÁMBITO DE MEDIACIÓN: ESTUDIO DE LOS ACUERDOS DE MEDIACIÓN Y EFICACIA.....	103
Immaculada Armadans Tremolosa y Marina Romeo Delgado, María Munné, Hugo Krueger, y Ana Doral....	103
HABILIDADES NARRATIVAS Y APRECIATIVAS EN LA OPTIMIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL ROL DE MEDIADOR.....	116
Enrique Gallego Granero, Laura Delgado Perala, Immaculada Armadans Tremolosa, y Pilar Munuera.....	116
SITUACIONES DE VIOLENCIA EN CONFLICTOS DE PAREJA: EMPODERAR PARA AFRONTAR Y AFRONTAR PARA EMPODERAR.....	131
Elena Ayllón Alonso.....	131
CONSIDERACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS SOBRE EL USO DE LA MEDIACIÓN EN CASOS DE VIOLENCIA DE PAREJA.....	137
Ana María Peligero Molina.....	137
Buenas Prácticas.....	150
IMPORTANCIA DE LA RESILIENCIA EN EL PROCESO MEDIADOR.....	150
Isabel María Luján Henríquez y Miriam Díaz-Calines.....	150
LA MEDIACIÓN ANTE EL DESEQUILIBRIO DE PODER EN LAS RELACIONES FAMILIARES.....	164
Cristina Merino Ortiz.....	164
4. ÁMBITOS DE APLICACIÓN DE LA MEDIACIÓN.....	179
Familiar.....	181
VALORACIÓN DEL ACCESO A LA MEDIACIÓN, CON CARÁCTER PREVIO Y PRECEPTIVO AL PROCEDIMIENTO JUDICIAL POR USUARIOS DE SERVICIOS DE MEDIACIÓN FAMILIAR INTRAJUDICIAL.....	181
Blanca Otero, Katia Rolán, Nùria S. González-Lois, y Francisca Fariña.....	181
UN ENFOQUE ADAPTATIVO EN MEDIACIÓN FAMILIAR.....	190
Iciar Fernández Villanueva.....	190
VENTAJAS DE UN LENGUAJE QUE ENTENDEMOS Y NOS ACERCA.....	197
Gema Vallejo Pérez.....	197
LOS DESAFÍOS EN LA TRASLACIÓN DE LAS DECISIONES DE LAS PARTES AL LENGUAJE JURÍDICO.....	204
Sidney Rosa da Silva Junior.....	204
MEDIACIÓN FAMILIAR INTRAJUDICIAL TRAS AÑOS DE DIVORCIO: EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE UN CASO.....	219
Blanca Otero Otero, y Francisca Fariña Rivera.....	219
Penal.....	232
EL MODELO DE JUSTICIA RESTAURATIVA TRAS LA LEY 4/2015 DEL ESTATUTO DE LA VÍCTIMA DEL DELITO: LAS GARANTÍAS.....	232
Ignacio José Subijana Zunzunegui.....	232

LA JUSTICIA RESTAURATIVA FRENTE A LA APARICIÓN DE NUEVOS PROCESOS DE VICTIMIZACIÓN SECUNDARIA.....	249
María Cristina Martínez Sánchez	249
JUSTICIA RESTAURATIVA Y MEDIACIÓN PENAL EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA.....	261
María Mar Aranda Jurado.....	261
Escolar.....	273
CO3! CO-EDUCA, CO-MEDIA, CO-INVIVE! PROGRAMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR LIBRE DE VIOLENCIA ...	273
Bárbara G. Arnado, Raquel Gallego, Mercedes Novo y Ramón Arce	273
MEDIACIÓN, TUTORÍA ENTRE IGUALES Y OTRAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA.....	284
Cristina Sales-Arasa, Isabel M. Gallardo-Fernández, M. Pilar Martínez-Agut, Antonio Fabregat-Pitarch, Anna Monzó-Martínez	284
FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA Y CASO PRÁCTICO DE MEDIACIÓN ESCOLAR: PROGRAMA CUENTA CONMIGO.....	297
María Mercedes Matás Castillo	297
MODELO DE MEDIACIÓN INTERESCOLAR	309
Ramón Olegario Sampedro López, y Carlos Guillén Gestoso.....	309
LAS AULAS DE INFANTIL Y PRIMARIA COMO ESCENARIOS DE CONVIVENCIA	321
Isabel María Gallardo-Fernández, M. Pilar Martínez-Agut, Antonio Fabregat-Pitarch, Cristina Sales-Arasa, Anna Monzó-Martínez	321
LA VIOLENCIA EN LA PAREJA Y BULLYING COMO PREDICTORES DE IDEACIÓN SUICIDA.....	334
Yeni Rocío Cruz Manrique, Lourdes Cortes Ayala, Juan Herrero Olaizola.....	334
LA AMBIVALENCIA DE LOS Y LAS ADOLESCENTES ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA DE GÉNERO SUFRIDA O CONOCIDA.....	347
Yolanda Rodríguez-Castro, Patricia Alonso-Ruido y Rosana Martínez-Román.....	347
ESTUDIO SOBRE LA VIOLENCIA EDUCATIVA ENTRE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA	362
Natalia Castañón, Sabrina DiBenedetto y Francis Medina	362
EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS EN ALUMNADO PREADOLESCENTE	380
Eva García Gabaldón	380
Social	391
LA MEDIACIÓN SOCIOCULTURAL EN LA PROMOCIÓN DE UNA SEXUALIDAD POSITIVA.....	391
Regina Ferreira Alves	391
UNA EXPERIENCIA DE MEDIACIÓN COMUNITARIA. LAS PRIMERAS JORNADAS EDUCATIVAS EN MELIANA (VALENCIA)	404
Susana Marín Traura, Juan Antonio Rodríguez y Alba Graciela Ferragut González	404
Empresarial.....	414
MEDIACIÓN COMPLIANCE OFFICER (MCO): UNA NUEVA FIGURA EN LA EMPRESA	414/
Ángel Manuel Torres Ferradás.....	414
COMPLIANCE PENAL EN EL ESTANTE DE LA MEDIACIÓN.....	419
Eladio Medel Iglesias.....	419
EL CAT EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EMPRESAS FAMILIARES	425
Luis Lauro Herrera Bernal.....	425
Consumo.....	440
MEDIACIÓN EN CONFLICTOS DE CONSUMO: ¿UNIFORMIDAD O DIVERSIDAD DE LA MEDIACIÓN?	440
José Luis Argudo Pérez y Francisco de Asís González Campo.....	440

5. MEDIACIÓN E INNOVACIÓN	453
LA MEDIACIÓN FAMILIAR Y LA COORDINACIÓN DE PARENTALIDAD COMO HERRAMIENTAS PARA CONTINUAR LA RELACIÓN DE LOS HUÉRFANOS POR VIOLENCIA DE GÉNERO CON LA FAMILIA PATERNA ..	455
Elena Méndez, Dolores Seijo y Laila Mohamed-Mohand	455
EL DIVORCIO Y LA COORDINACIÓN DE PARENTAUIDAD. PREVENCIÓN DEL CONFLICTO POSTRUPTURA.....	466
Paula Martínez Gallardo	466
FUNCIONES DEL LETRADO DE LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA EN LAS CRISIS FAMILIARES	475
M ^a Begoña Acha Barral	475
COMITÉS ÉTICO ASISTENCIALES HOSPITALARIOS Y LA FIGURA DEL CONSULTOR COMO MEDIADOR.....	487
Silvia Sánchez Radó'	487
LA CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN EN MEDIACIÓN	490
Isabel Viola Demestre, Emma Lopez Solé e Immaculada Armadans Tremolosa	490
APERTURA DE LA UNIVERSIDAD A LA SOCIEDAD: ESTATUTO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.....	503
M ^a Pilar Martínez-Agut, Isabel María Gallardo Fernández, Anna Monzó-Martínez, Antonio Fabregat-Pitarch y Cristina Sales Arosa	503
MEDIACIÓN Y GESTIÓN DE CONFLICTOS DESDE LA FORMACIÓN Y LA ORIENTACIÓN LABORAL	513
Antonio Fabregat-Pitarch, Isabel M. Gallardo-Fernández; M. Pilar Martínez-Agut; Anna Monzó-Martínez, Cristina Sales Arosa	513
FORMACIÓN EN MEDIACIÓN Y SIMULACIÓN DRAMÁTICA.....	524
Manuel Francisco Vieites García	524
FORMACIÓN EN MEDIACIÓN EN TRABAJO SOCIAL	537
Violeta Pérez-Lahoz y M ^a José Vázquez	537
EL APRENDIZAJE-SERVICIO: UN PROYECTO DE PROMOCIÓN Y FORMACIÓN EN MEDIACIÓN	547
Andrea Abilleira, Macarena Martínez-Valladares, Vanesa Parada, Francisca Fariña	547

LAS AULAS DE INFANTIL Y PRIMARIA COMO ESCENARIOS DE CONVIVENCIA

Isabel María Gallardo-Fernández²²², M. Pilar Martínez-Agut, Antonio Fabregat-Pitarch,
Cristina Sales-Arasa, Anna Monzó-Martínez
Universidad de Valencia

En este capítulo presentamos propuestas de intervención en el contexto escolar de educación Infantil y Primaria explicitando cómo desde la convivencia diaria se gestiona un aula democrática basada en el diálogo y la interacción. Pretendemos dar sentido a lo que hacemos en las aulas para fomentar un aprendizaje contextualizado y democrático, que se base en el aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, extendiéndose a lo largo de toda la vida (Delors, 1996).

Introducción

Desde este planteamiento de considerar el aula de educación Infantil y Primaria como escenario de convivencia pretendemos los siguientes objetivos:

- Impulsar y reivindicar la importancia del juego libre como forma de aprendizaje y como motor de la actividad artística y creativa del niño.
- Comprender mejor al niño desde la conversación y el diálogo y a través de sus dibujos y creaciones
- Despertar en el alumnado la sensibilidad y curiosidad por conocer cuánto le rodea.

Consideramos relevante que desde la escuela podamos garantizar que todos los niños y niñas tengan la posibilidad de aprender y vivenciar experiencias gratas y saludables convirtiendo el aula en un escenario de creación y juego para promover la comunicación y las relaciones en el contexto escolar. Y para posibilitarlo habremos de plantear una política educativa en una sociedad democrática que haga posible, por una parte, *rediseñar las escuelas para que el eje sea el aprendizaje de los estudiantes*, la creación de un buen clima de relación y la estimulación de un trabajo intelectual serio y profundo. Por otra, *fortalecer equitativamente a los centros* de modo que dediquen sus mejores energías a la enseñanza y al aprendizaje en vez de a la satisfacción de ciertos requerimientos burocráticos del sistema. Y sin obviar la importancia de recrear una profesión docente que garantice que todos los profesores posean el conocimiento y el compromiso necesario para enseñar bien a alumnos diferentes. Actualmente, es un hecho

²²² isabel.gallardo@uv.es

que los cambios en la sociedad se producen a un ritmo más rápido de lo que el engranaje escolar parece poder integrar y dar respuesta.

Asumimos que el diseño de políticas educativas en clave del “derecho de aprender” implica: a) *Enseñar para la comprensión*: lo que supone enseñar a todos los estudiantes a comprender las ideas de una manera profunda y también ponerlas en práctica de modo efectivo. b) *Enseñar para la diversidad*: se trata de enseñar de manera tal que se ayude a diferentes aprendices para que encuentren formas y posibilidades de acceso al conocimiento, al mismo tiempo que aprendan a vivir juntos de manera constructiva y positiva.

La infancia, en primer lugar, y el resto de las etapas de la vida se han de desarrollar envueltas en un clima de convivencia, de experimentación no exclusivamente académica, de aprendizaje y de maduración, de aciertos y errores, de autonomía personal y de desarrollo de la personalidad, de tolerancia, de reflexión y diálogo, de conflictos y soluciones. Todo ello hará que nuestros pequeños aprendan a ser diferentes, que comprendan las diferencias y que asuman que cada niño es único y demuestra sensibilidades y formas de ser que desde muy temprano se manifiestan en sus elecciones, intereses y deseos (Ainscow, 2012; Van Manen, 2010).

Existen distintas experiencias de inclusión educativa a nivel europeo. No podemos olvidar el Proyecto europeo INCLUD-ED (2011). Es una red cuyo objetivo es promover, identificar, intercambiar y difundir prácticas y estrategias de inclusión a nivel europeo integrado en el VI Programa Marco de la Comisión Europea. Tiene estudios de casos de diferentes índoles, además de formación de profesorado, de familiares, participación en las aulas, etc. La inclusión educativa es el medio que facilita continuar con el proceso de cumplimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Estamos de acuerdo con Echeita (2013) cuando plantea que la educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación.

En 2015, se celebró el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon donde se plantearon las medidas necesarias para continuar en el proceso de consecución de los objetivos, así como sobre la orientación que han de tener las intervenciones y planteamientos educativos para lograrlos. Del mismo modo, se aboga por una educación *basada en los principios fundamentales de acceso, equidad y calidad, en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida* (UNESCO, 2015).

Método

En el marco de la educación inclusiva y la Educación para el Desarrollo Sostenible, las pedagogías activas y participativas basadas en proyectos son un ejemplo de lo que suponen las prácticas educativas de calidad. En este planteamiento de *metodología por proyectos* los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico al mismo tiempo que estudian y analizan el contexto que les rodea desde una perspectiva cualitativa. En esta metodología se incluyen procesos dialógicos, analíticos y prácticos que ayuden al alumnado a desarrollar competencias creativas, sociales, justas e integradas en un modelo de comunidad. Somos conscientes de que lo pedagógico ha de apostar por la capacidad creativa y el desarrollo crítico de los estudiantes como medio para acercarnos a un desarrollo social inclusivo y sostenible (Tilbury, 2011).

Implementar en las aulas de Educación Infantil y Primaria propuestas de aprendizaje contextualizado y democrático, que se base en el aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, requiere que los docentes pensemos y reflexionemos sobre cuestiones tales como: la organización del alumnado, el ambiente de aprendizaje, la gestión del aula, los materiales y recursos a utilizar, los procesos de observación/evaluación, etc.

Todo ello, conlleva que la dinámica de clase que proponemos sea eminentemente práctica desde el desarrollo de asambleas, la escucha activa, organización de rincones y talleres, creación de entornos de aprendizaje gratos e interesantes para todos los que formamos parte del aula potenciando así aprendizajes relevantes.

Consideramos que la labor educativa ha de sostenerse sobre métodos de investigación cualitativa, en tanto que se plantea el proceso de investigación como la búsqueda de significado para un contexto y realidad específica que atiende a la diversidad característica de las personas. Asumimos con Angrosino (2012) que la investigación cualitativa es un arte por su flexibilidad a la hora de conducir un proceso de investigación, pues nos permite tomar unas decisiones y emplear unos instrumentos en función de aquello que queremos observar (Taylor & Bogdan, 1987; Gibbs, 2012).

En este caso, optamos por la observación de todo lo que acontece en las aulas de Infantil y Primaria, la formulación de preguntas y la revisión documental, como técnicas de recogida de información sobre el uso del diálogo y la interacción en los procesos de enseñanza aprendizaje. Las herramientas de investigación utilizadas han sido la observación de las asambleas, el diario de clase y el registro observacional, así como las transcripciones y fotografías de la puesta en práctica de tareas con los niños y niñas.

Participamos con Lomas (1996) en la idea de que el aula es un contexto complejo e imprevisible en el que se experimenta, se vive, se cometen errores y se buscan soluciones. Asimismo, Loughlin y Suina (1990: 21-22) señalan que "el entorno de aprendizaje puede ser un poderoso instrumento docente a disposición del profesor o puede constituir una influencia no dirigida ni reconocida, tanto sobre las conductas de los profesores, como sobre la de los niños". Dominar el ambiente de aprendizaje significa incorporar explícitamente dinámicas, tareas, contenidos, materiales y organización de espacios y tiempos adecuados al planteamiento docente que se persigue (Ríos, Fernández & Gallardo, 2012).

Propuestas de intervención desde el diálogo y la interacción

"Sabemos que las personas aprendemos en interacción con otras personas, con los objetos, con los textos, con el entorno físico y social, y que en esa conversación vamos construyendo no sólo algunos aprendizajes sino también las teorías del mundo que confieren sentido a nuestra existencia" (Lomas, 2002:15).

Asumimos que educar es provocar y facilitar situaciones de relación que proporcionen al alumnado posibilidades de vivir y experimentar el valor y el placer de descubrir juntos, de aprender juntos, de compartir y de cooperar con los iguales y también con los adultos. Así el aula se convierte en escenario comunicativo donde se fomentan procesos de interacción que facilitan la adecuada socialización (Schaffer, 1989; Gallardo, 2015). Para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la curiosidad, la emoción, la empatía o los mecanismos de atención han de ser elementos claves. La mejora docente se convierte, de esta manera, en objeto de estudio e investigación. Así se garantiza desde la escuela el derecho a aprender a todos los estudiantes. Para ello, habremos de plantear una política educativa en una sociedad democrática coherente con estos postulados que enunciábamos en la introducción de este capítulo.

Siguiendo los planteamientos 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).

Para Freire, el dialogo no existe fuera de una relación, por ello, el proceso que se da en el diálogo de reflexión común, de pensarse, explicarse, verse, leer el mundo,

proyectarse es, sin duda, relacional. El ser humano no puede pensar(se) solo, sin los otros y otras. En ese, sentido, existe un “Pensamos” que establece al “pienso”.

El diálogo se dará siempre que se esté en condiciones de igualdad, en una relación horizontal, que favorezca la síntesis cultural, en tanto que los sujetos son activos y se comunican. No puede haber desarrollo con sentido de equidad sin diálogo ya que el modelo se construye desde el dialogo de saberes y no puede haber construcción del conocimiento colectivo ni aprendizajes significativos sin diálogo. Siempre precisamos del otro para aprender, crecer, desarrollarnos. No existe Yo si no existe Tú (Freire, 1997).

El diálogo es, en Freire, una actitud y una práctica que desafía al autoritarismo, la intolerancia, los fundamentalismos y la homogeneización. Es la capacidad de reinención y la condición del desarrollo de una cultura de encuentros entre los semejantes y los diferentes para la tarea común de actuar y saber y, es la fuente de poder desde su carga de criticidad, historicidad y realidad contenidas en el lenguaje y las relaciones. Crear un clima que favorezca estos principios básicos es un importante reto que hemos de asumir los docentes cada día desde la motivación y el trabajo en grupo, para posibilitar que los niños se sientan seguros y respetados, reflexivos y respetuosos (Gallardo, 2015). Aprovechamos la asamblea diaria como el lugar de encuentro de toda la clase donde se conversa, se pregunta, se reflexiona, se escucha, en definitiva, se convive y se aprende.

A nivel metodológico, optamos por trabajar por Proyectos en tanto que la filosofía de los proyectos de trabajo va más allá del curriculum escolar, lo que supone nuevas maneras de entender el aprendizaje porque todo el conocimiento es cuestionado (Hernández y Ventura, 1992).

Trabajar por proyectos conlleva la puesta en práctica de secuencias de enseñanza y aprendizaje en el aula y para su realización requiere que el grupo se involucre en un proceso de construcción de conocimiento, con el apoyo imprescindible del lenguaje oral (Fernández & Gallardo, 2016).

En todo este planteamiento de enseñanza democrática el eje es la construcción social del conocimiento en el aula donde la maestra guía y gestiona las situaciones de diálogo que se crean y surgen. En ocasiones haciendo propuestas en otros momentos preguntando, modelando con su propio ejemplo las intervenciones orales, incitando a la reflexión, explicando las razones de sus propias opiniones, mostrando coherencia con sus respuestas, en definitiva, dando un modelo. Los docentes enseñamos más por lo que hacemos que por lo que decimos (Zambrano, 2007).

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 (Denzin, Norman y Lincoln, 2005; Angrosino, 2012). A continuación, presentamos la asamblea como estrategia de gestión de aula y como propuesta de intervención en las aulas de educación Infantil y Primaria. Su estructura y funcionamiento son especialmente apropiados para que el alumnado desde educación Infantil aprenda un modelo de participación democrática.

La asamblea como propuesta de intervención

“La democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas” (Freinet, 1979. Invariante número 27).

Nos referimos ahora a un proyecto conjunto con la profesora del aula de 3 años llevado a cabo en un centro público del extrarradio de Valencia. En este trabajo pretendemos analizar *cómo se manifiestan y se hacen evidentes las características de la enseñanza democrática en la gestión diaria del aula*.

En el análisis de varias sesiones de asamblea hemos seguido el itinerario de ese grupo de alumnos y de esa maestra y nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se organiza el aula de 3 años? ¿Por qué lo hacen así?
- ¿Cómo planifican las tareas de aprendizaje?
- ¿Por qué trabajan por Proyectos? ¿Cómo surge?
- ¿En qué aspectos se relacionan la maestra y los niños?
- ¿Cómo el ambiente y las interacciones facilitan la toma de decisiones y la construcción del conocimiento en esa realidad concreta?

En este contexto, aula de 3 años, la Asamblea es el eje de la vida cooperativa en cuanto que sirve para organizar la vida del aula (trabajo de rutinas diarias, rincones y talleres), facilita la gestión de los conflictos y permite el intercambio de ideas. Y, desde ese planteamiento, se posibilita la cooperación entre iguales.

En la *asamblea* se refuerzan los vínculos sociales; se comunican los avances que se van logrando y las conclusiones de los trabajos realizados; se planifican los proyectos futuros; se felicita, se tratan las Normas de Convivencia, se plantea la resolución de conflictos, etc.

La asamblea nos lleva a discutir qué queremos trabajar y qué no; a priorizar lo que es relevante enseñar en función de las características del alumnado; a pensar cómo flexibilizar el horario, etc. Los docentes nos cuestionamos la manera de entender el

aprendizaje y las relaciones en el aula cuando reflexionamos sobre nuestra propia práctica docente y, además, la compartimos con otros.

Dadas las características de la enseñanza en educación infantil hemos de resaltar también que la actividad de aprender se realiza en situaciones y contextos donde los saberes están relacionados (principio de globalización) y es en esta relación donde podemos organizar las tareas escolares facilitando así la construcción de conocimientos compartidos. "Las tareas estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje de los ambientes escolares, (...) pueden ser un buen recurso de análisis que constituyen un modelo metodológico que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades" (Gimeno, 1988: 248).

Asumimos los planteamientos de Freinet (1979): los valores no se enseñan, se viven y se muestran. Asimismo, constatamos en el análisis de nuestra práctica docente que:

- Los más pequeños no tienen límites ante el saber. Pero hay también intervenciones de los docentes que propician y fomentan la escucha y el diálogo.
- Necesitamos escucharlos para saber qué saben, qué piensan, y qué sienten. Conocer la riqueza y la diversidad de las ideas de los niños nos produce tal impacto, que acostumbramos a reaccionar, dejándonos sorprender sin apenas intervenir.
- Los Proyectos de Trabajo (P.T.) potencian la formulación de preguntas que se convierten en el motor de los aprendizajes.
- Es necesario aprender a plantear las preguntas porque sabemos que el niño aprende con los modelos que le proporciona el adulto.
- Los P.T. son una forma de aprender, un camino para acercarse a la resolución de un problema, y no una retahíla de preguntas más o menos inconexas alrededor de un tema.

Si globalizar ya no es añadir, sino establecer relaciones, nos planteamos: ¿Cómo potenciar la interacción y el diálogo? Nos planteamos la necesidad de que el Proyecto se organice a partir de problemas y no en torno a temas. En este contexto el desarrollo de un proyecto se organice a partir de problemas y no en torno a temas.

Además, las preguntas generan y son generadas por diversos motivos:

- a) El deseo de saber cosas nuevas: ¿nos basta lo que sabemos?
- b) La reflexión sobre el propio saber: ¿Qué sabemos? ¿Dónde lo hemos aprendido?

El saber individual proviene de las experiencias vividas, y las preguntas se formulan a partir de los propios conocimientos.

c) La búsqueda de nuevos conocimientos: ¿Qué debo hacer para averiguar lo que quiero saber? ¿Quién me puede ayudar? ¿Cómo planificar y organizar esta búsqueda?

d) La reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje: ¿Cómo sé que voy aprendiendo? ¿Qué diferencia hay entre lo que sabía y lo que sé? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Para qué sirve lo que he aprendido?

La asamblea como foro de diálogo y debate también precisa de ser planificada.

A continuación, concretamos algunas Normas a tener en cuenta para llevarla a cabo:

- Todas las personas tienen derecho a la palabra.
- Se pide la palabra levantando la mano.
- Se escucha a quien habla aunque su opinión sea distinta.
- Cada uno tiene su tiempo.
- Quien no respete las reglas se le pide que guarde el orden establecido.
- El respeto de las reglas comunes es una exigencia mayor para el enseñante...
- La asamblea nos ayuda a crecer, a decidir conjuntamente las reglas que se deben respetar: se propone, se critica, se discute, se decide y se aplica.

En el análisis de varias sesiones de clase hemos seguido el itinerario de un grupo de alumnos de 3 años y de esa maestra y nos hemos planteado las siguientes cuestiones: ¿Cómo se organiza el aula? ¿Por qué lo hacen así? ¿Cómo planifican las tareas de aprendizaje?

Consideramos el aprendizaje como un proceso complejo mediante el cual el conocimiento se construye y sitúa en un contexto (Mercer, 1997; Morin, 2000). Nos apoyamos en el planteamiento de que aprender a pensar críticamente requiere: dar significado a la información, analizarla, sintetizarla, planificar acciones, resolver problemas, crear nuevos materiales o ideas, implicarse más en la tarea de aprendizaje, etc.

En todo este proceso tratamos de facilitar procesos de socialización de aprendizajes desde la negociación, el diálogo, la participación, etc. Todo ello con el objetivo de descentralizar el saber y facilitar procesos de comunicación que ayuden a construir la identidad y autonomía personal en el alumnado de educación Infantil.

En esta justificación de la asamblea como eje vertebrador de la organización del aula de educación Infantil, retomamos también la idea de que el conocimiento se construye desde la práctica y teniendo como referente una teoría que nos permita aprender a mirar esa práctica.

Y desde las *Asambleas de Aula* pretendemos construir conocimiento didáctico que en nuestro caso, tiene unos referentes teóricos concretos (LOE, 2006; Decreto 38/2008; Bruner, 1997; Lomas, 2002; Van Manen, 2010): la construcción social del conocimiento; la enseñanza democrática; la escuela como cruce de culturas; la enseñanza sociocultural; el lenguaje como generador de contextos de aprendizaje; la complejidad como característica que define las situaciones de enseñanza; la atención a la diversidad como consecuencia del cruce de culturas que se da en la escuela; sentido y funcionalidad de lo que se aprende (aprendizajes significativos y relevantes); la relación teoría- práctica; el curriculum como un problema práctico, etc.

Todos éstos, son aspectos que guían nuestra práctica docente e investigadora y se fundamentan en cuatro pilares: el dialogo; el humanismo crítico y emancipador; la relación teoría-práctica y el compromiso docente.

Analizando asambleas de aula, las situaciones dialógicas se convierten en eje central de la vida del aula, garantizando la posibilidad real de desarrollar en el alumnado competencias comunicativas interculturales y la construcción conjunta del conocimiento (Edwards y Mercer, 1988). Desde esta perspectiva, consideramos que el diálogo es la base para aprender y convivir y para dotar de sentido el trabajo en el aula de educación Infantil (Wells, 2001).

A modo de síntesis, destacamos las capacidades básicas que se desarrollan con la asamblea en cuanto a: socialización, capacidades lingüísticas, capacidad para centrarse en el espacio y el tiempo, capacidades afectivas y cognitivas. Todos estos contenidos están presentes en el currículum iniciándose en educación Infantil para continuar trabajándolo en educación Primaria. A continuación, destacamos contenidos referidos a socialización, capacidades lingüísticas, capacidad para centrarse en el espacio y en el tiempo, capacidades afectivas y desarrollo de las capacidades cognitivas.

a) En cuanto a la socialización, desarrollaremos:

- Reconocimiento de los compañeros.
- Vivencia de la pertenencia a un grupo.
- Respeto a las normas de convivencia.
- Aceptación de responsabilidades.

- Respeto a los turnos establecidos.
 - Hábitos de puntualidad a la entrada.
- b) En cuanto a las capacidades lingüísticas, trabajamos contenidos tales como:
- La expresión.
 - La ampliación de las estructuras vocales.
 - Respeto al turno de palabra.
 - Capacidad para situarse en el tema que se está tratando, sin mezclarlo con otros temas.
- c) Respecto a la capacidad para centrarse en el espacio y en el tiempo:
- Reconocimiento del espacio.
 - La organización de la estructura de corro.
 - Establecimiento de relaciones entre el espacio y la función que tiene.
 - Vivencia de secuencias temporales a través de la rutina de la asamblea.
 - Adquisición de nociones temporales.
- d) Respecto a las capacidades afectivas:
- Establecimiento de vínculo con el docente y con los iguales.
 - La estabilidad emocional que proporciona la seguridad de las rutinas.
 - La adaptación diaria de la vida escolar.
 - La regularidad en los hábitos de trabajo.
 - La superación de la timidez al participar en las actividades de la asamblea.
 - El desarrollo de la autoestima.
- e) Respecto al desarrollo de las capacidades cognitivas:
- Desarrollo de la atención y de la observación.
 - Conocimiento de la realidad próxima.
 - Establecimiento de las relaciones de causa-efecto.
 - Desarrollo de la memoria.
 - Discriminación de detalles.

Del análisis realizado hay que destacar el valor educativo de las asambleas de aula. Constatamos que trabajar desde la asamblea trasciende los ámbitos más allá del aula y el centro. Además, los aprendizajes que representa la toma de decisiones colectiva, es algo que tiene relación con numerosos ámbitos de la vida familiar, social, afectiva y de las relaciones personales.

Conclusiones

Desde este planteamiento de considerar el aula de educación Infantil y Primaria como escenario de convivencia hemos tratado de confrontar teoría y práctica en un aula de 3 años a fin de comprender mejor al niño desde la conversación y el diálogo. La investigación desarrollada ha ampliado nuestros conocimientos acerca de diferentes ámbitos de la educación Infantil. El análisis realizado de las interacciones de aula nos lleva a defender la tesis del aula como escenario comunicativo y contexto de aprendizaje que facilita la construcción conjunta del conocimiento (Mercer, 1997).

Queremos señalar aquí la importancia de un proceso de dialogo fundamentado en las necesidades del alumnado de Educación Infantil y Primaria que gestione la complejidad de los diferentes contextos educativos.

Desde la reflexión realizada, queremos señalar la necesidad de formarse como ciudadanos desde la infancia y los primeros momentos de desarrollo, para continuar aprendiendo durante todo el recorrido vital. Que el proceso de aprendizaje nunca se detenga, y sobre todo, que seamos capaces de comprender e integrar la importancia del aprender, para llegar a construir entre todos y para todos una sociedad más justa e igualitaria. Es importante destacar que el aprendizaje dialógico es una de las bases que fundamentarán la inclusión educativa (Wells, 2001). Desde la educación de la mirada y nuestra actitud y posicionamiento ante el mundo, la educación inclusiva puede ser una realidad compartida. La escuela del siglo XXI tiene que asumir la responsabilidad de educar desde el dialogo y las emociones de los niños.

Del análisis de asambleas observadas podemos inferir que esta propuesta supone un proceso de negociación con implicaciones como: tomar decisiones, de forma personal y compartida; responsabilizarse; saber estar y actuar delante de un colectivo: saber actuar individualmente y en colectivo; diseñar un plan de actuación; analizar ideas propias y ajenas. Hacer propuestas ajustadas a un fin; negociar: aceptar, argumentar, contraponer, seleccionar, valorar opciones, decantarse por alguna con un criterio establecido... y evaluar y reflexionar sobre un proceso, sobre la forma de actuar, etc.

La propuesta de trabajo que presentamos es un tema abierto y será la implementación en las aulas y el análisis cualitativo de las diferentes situaciones vividas las que nos proporcionen evidencias para analizar. El saber comunicarse y reconocer emociones propias/ajenas, son habilidades imprescindibles para que los alumnos maduren progresivamente y así alcancen una solvencia adecuada para integrarse en la sociedad y ser felices. Los docentes podemos darles esa oportunidad haciendo que todo

gire en torno a ellos, a sus necesidades, contexto, capacidades y tiempos de aprendizajes.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Morata.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 3 de abril de 2008, núm. 5734, p. 55018-55048.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana
- Denzin, Norman, K. y Lincoln, Yvoña S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación* 6 (2), 9-18.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*, Barcelona: Paidós.
- Fernández, P. & Gallardo, I. M. (2016). El lenguaje como medio de construcción social del conocimiento en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 71 (2016), pp. 111-132
- Freinet, C. (1979). *Las invariantes pedagógicas*, Madrid: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallardo, I. M. (2015). Aprender como forma de relación en Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 30(2).
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata, Madrid.
- Gimeno Sacristán J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.

- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del curriculum por Proyectos de Trabajo*. Barcelona: Graó.
- Includ-ed. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE, Nº 9. Madrid: Ministerio de Educación.
- LOE (2006). Ley Orgánica de 3 de mayo de 2006 de Educación (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).
- Lomas, C. (1996). La comunicación en el aula. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17. Centro de Profesores: Gijón.
- Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós
- Loughlin, C. y Suina, J. (1990). *El ambiente de aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Mercer, N. (1997). *La construcción conjunta del conocimiento*. Barcelona: Paidós
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Ríos, I.; Fernández, P. & Gallardo, I. M. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Revista Cultura y Educación*, Vol. 24/4. Págs. 435-447.
- DOI: <https://doi.org/10.1174/113564012803998848>
- Schaffer, H. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Tilbury, D. (2011). "Education for Sustainable Development. An Expert Review of Processes and Learning" Disponible en <https://goo.gl/MkFwi9>
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. París: UNESCO.
- Van Manen, M. (2010). *El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría sociocultural de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, M. (2007). *La actitud ante la realidad. Filosofía y Educación*. Málaga: Ágora.