

# CULTURA DE PAZ Y BUEN TRATO A LA INFANCIA



Antonio Salvador Jiménez Hernández

Gabriel Ordaz Olais-Otman Ghannami

María Inmaculada Iglesias Villarán

Marta Climent López-Manuel Antonio Conde del Río

(Coordinadores)

Colección Participación e Incidencia Política

11



En las presentes páginas recogemos las intervenciones realizadas con la infancia, desde todas las posibles perspectivas: familias, colegios, servicios sociales...recopilando, las propuestas de dinámicas educativas y familiares, positivas, innovadoras, creativas y adaptadas, a las circunstancias de la población a la que van dirigidas, tanto a nivel nacional, como internacional. Además, en las investigaciones recopiladas, se presentan las principales problemáticas a las que tienen que enfrentarse la infancia hoy en día: violencia entre iguales; peligros de las redes sociales; ciberacoso; trastornos de conducta; malos tratos; autismo; diversidad funcional...así como las posibles alternativas para hacerles frente, de forma efectiva y eficaz.

Reflejando en todo momento, la relevancia de crear una cultura de paz y buen trato, garantizando así, una infancia de calidad, porque no debemos olvidar, que este colectivo, es el de mayor vulnerabilidad, y ante esta situación tenemos que unificar esfuerzos y darles la oportunidad de que sean, lo que realmente son: niños y niñas, en proceso de formación.

ISBN: 978-84-09-05740-5



# **CULTURA DE PAZ Y BUEN TRATO A LA INFANCIA**

**Antonio Salvador Jiménez Hernández**

**Gabriel Ordaz Olais**

**Otman Ghannami**

**María Inmaculada Iglesias Villarán**

**Marta Climent López**

**Manuel Antonio Conde del Río**

**(Coordinadores)**

**Colección  
Participación e incidencia política**

**Huelva, 2018**

© Los autores

ISBN: 978-84-09-05740-5

Edita: CIPI EDICIONES

Colección: Participación e incidencia política

Dirección: Antonio Salvador Jiménez Hernández y María Inmaculada Iglesias Villarán

Distribuye: Consejo Independiente de Protección de la Infancia

<http://www.cipinfancia.org>

E-mail: [info@cipinfancia.org](mailto:info@cipinfancia.org)

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

## AUTORES

José Jesús Trujillo Vargas, Ana Mercedes Vernia Carrasco, José Antonio Rebollar Sorribes, María Isabel Rocafull Bauxauli, Antonia Lozano Díaz, Juan Sebastián Fernández Prados, Luis Vicente Sánchez Fernández, Rolando Neri Vela, Ana Isabel Suárez Cienfuegos, Covadonga Pipa Muñiz, Gustau Olcina-Sempere, Olalla García-Pineda, Evelio de Ingunza Barreiro, Lucía Jiménez García, María del Pilar Ahumada, David Sánchez-Teruel, Sara Real Castelao, Patricia Solís García, M<sup>a</sup> Auxiliadora Robles-Bello, Yanelis Hilda Torres Ramos, Glaucio de Oliveira Mendonça, Isabel María Gallardo Fernández, Miriam Elizabeth Aguasanta Regalado, Angely Carmin Benjamin Valera, Héctor Saiz Fernández, Emma María Albert Monrós, Carmen del Pilar Gallardo Montes, María Jesús Caurcel Cara, Emilio Crisol Moya, Ismael Molina Gijón, María Teresa Valls Muria, Pedro Juan Coronado Albalate, Bárbara Scandroglio, Sonia Barrio, Beatriz Espejo, Caridad Velazco, Paloma García, Laura Carrascosa, Jessica Ortega-Barón, Sofía Buelga, Arturo José María Carvajal Rada, María-Jesús Cava, Adriana Santos, Amanda Montenegro, Daiana Chagas, Priscila Pincos, Natalia González Rizzo, Ángela Arenas Rojas, Lucía Antolín-Suárez, Nieves Gutiérrez Ángel, Gloria Márquez Hernández, Mercedes Durán Segura, Carmen Rodríguez-Domínguez, Eder Alfredo García Sánchez, Angélica María Sierra Franco, Miguel Ángel Pertegal, María del Carmen Reina, Alfredo Oliva, Antonella Dattolo, Susana Puertas,

**Ester Ayllón Negrillo, Annabella Salamanca Villate, Nieves Moyano Muñoz, María Pilar Moreno Rodríguez, Silvia Martínez Olivas, Azucena Lozano Roy, Tatiana Montaña Ribeiro, Natalia Aventín Ballarín, Mar Gil Álvarez, Marina Montezuma Carvalho Mendes Vaquinhas, Maria da Alegria Gonçalves Simões, Leonor de Menezes Ormonde Grade, Mariana Lopes Eufrásio, Raquel Valenzuela de Brito, Liliana Bono, Susana Puertas Valdeiglesias, Manuela Avilés Hernández, Marcelo Vidal, Laura Cárdenas Arciniegas, Yamili Ocampo Molina, María Isabel Negri Cortés, Alessandra Lima de Araujo, Ana Paula de Lanna, María José Benítez Jiménez, Luisa Fernanda Cortés Navarro, Emperatriz Perdomo Cruz, Leidy Carolina Cuervo, Jenifer Lorena Barrera Monje, Miguel Fonseca Carrillo, Zarelli Fonseca Carrillo, Fabiola Grisales Mayorga, Germán Rodríguez, Yenny Alejandra Cruz Pongutá, Ingrid Cristina Castañeda Poveda, Naila de Figueiredo, Dulce Garcia Galvão, Ernestina Batoca Silva, Jorge Amado Apóstolo, Mónica Patricia Ferreira, Océane Rose Alves, Rafael Coutinho Neri, Fátima Rosado-Castellano, Karina da Rocha Hastreiter, Esther Luna González, Carme Panchón, M. Paz Sandín, Maribel Vergara A., Alice Marcela Gutiérrez P., Lorena Cardona Alarcón y María Helena Ramírez Cabanzo.**

# Índice

**Introducción..... 16**

**CAPÍTULO 1. LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN DOS  
ÁMBITOS COMPLEMENTARIOS. ¿QUÉ TIENEN QUÉ  
DECIR PADRES, HIJOS Y MAESTROS?..... 17**  
José Jesús Trujillo Vargas

**CAPÍTULO 2. "ALBERTINA" UN CUENTO PARA LA  
CONCIENCIACIÓN Y PREVENCIÓN DEL BULLYING ..... 30**  
Ana Mercedes Vernia Carrasco, José Antonio Rebollar Sorribes y María  
Isabel Rocafull Bauxauli

**CAPÍTULO 3. EQUIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN  
BÁSICA: ESPAÑA Y LA UNIÓN EUROPEA ..... 40**  
Antonia Lozano Díaz y Juan Sebastián Fernández Prados

**CAPÍTULO 4. LA LITERATURA COMO VALOR DE  
OBSERVACIÓN DE LAS CLASES DESFAVORECIDAS.  
ANÁLISIS DE OLIVER TWIST (1837-1939) DE CHARLES  
DICKENS..... 51**  
Luis Vicente Sánchez Fernández, Rolando Neri Vela, Ana Isabel Suárez  
Cienfuegos y Covadonga Pipa Muñiz

**CAPÍTULO 5. LA MÚSICA COMO INSTRUMENTO PARA EL  
FOMENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ..... 61**  
Gustau Olcina-Sempere

**CAPÍTULO 6. LA MÚSICA Y LAS EMOCIONES: VALORES Y  
FUNCIÓN DEL CANTE ALENTEJANO..... 72**  
Gustau Olcina-Sempere

**CAPÍTULO 7. AGENCIA PARENTAL: COMPETENCIA,  
SATISFACCIÓN Y EFICACIA CON EL ROL PARENTAL ..... 81**  
Olalla García-Pineda, Ángela Arenas Rojas, Evelio de Ingunza Barreiro  
y Lucía Jiménez García

<b>CAPÍTULO 8. LA INASISTENCIA ALIMENTARIA Y EL DESEMPLEO.....</b>	<b>89</b>
María del Pilar Ahumada	
<b>CAPÍTULO 9. FACTORES PROTECTORES QUE PROMUEVEN RESILIENCIA ANTE EL MALTRATO INFANTIL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA .....</b>	<b>97</b>
David Sánchez-Teruel, Sara Real Castelao, Patricia Solís García y M <sup>a</sup> Auxiliadora Robles-Bello	
<b>CAPÍTULO 10. LA ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN CUBA: EXPERIENCIAS EN EL PROGRAMA “EDUCA A TU HIJO”.....</b>	<b>110</b>
Yanelis Hilda Torres Ramos	
<b>CAPÍTULO 11. CORRIDA DE ORIENTAÇÃO: UMA ADAPTAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>123</b>
Glaucio de Oliveira Mendonça	
<b>CAPÍTULO 12. ANÁLISIS DE RECURSOS DIGITALES PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL .....</b>	<b>139</b>
Isabel María Gallardo Fernández, Miriam Elizabeth Aguasanta Regalado, Angely Carmin Benjamin Valera y Héctor Saiz Fernández	
<b>CAPÍTULO 13. DIALOGAR CON EMOCIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL .....</b>	<b>150</b>
Emma María Albert Monrós y Isabel María Gallardo Fernández	
<b>CAPÍTULO 14. FAMILIA Y AUTISMO: OBJETIVOS PERSEGUIDOS POR LOS FAMILIARES PARA EL DESARROLLO ÍNTEGRO DEL MENOR .....</b>	<b>168</b>
Carmen del Pilar Gallardo Montes, María Jesús Caurcel Cara, Emilio Crisol Moya e Ismael Molina Gijón	
<b>CAPÍTULO 15. EL APRENDIZAJE POR SERVICIOS EN UN CENTRO DE REEDUCACIÓN.....</b>	<b>179</b>
María Teresa Valls Muria y Pedro Juan Coronado Albalate	



**CAPÍTULO 16. MODELO PREDICTIVO DE LA VIOLENCIA ENTRE BANDAS LATINAS: EXPLICAR LA CONDUCTA PARA AJUSTAR LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL Y COMUNITARIA ..... 195**

**Bárbara Scandroglio, Sonia Barrio, Beatriz Espejo, Caridad Velazco y Paloma García**

**CAPÍTULO 17. RELACIONES ENTRE LA VIOLENCIA DE PAREJA Y ENTRE IGUALES EN ADOLESCENTES DENTRO Y FUERA DE LAS REDES SOCIALES ..... 228**

**Laura Carrascosa, Jessica Ortega-Barón, María-Jesús Cava y Sofía Buelga**

**CAPÍTULO 18. EL PODER AUTORREGULADOR DEL ARTE ..... 239**

**Diana Carolina Godoy Acosta y José Mauricio Martínez Yory**

**CAPÍTULO 19. CREENCIAS IRRACIONALES EN EL CONSTRUCTO AUTOCONCEPTO EN LA INFANCIA ..... 248**

**Arturo José María Carvajal Rada**

**CAPÍTULO 20. AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES AGRESORES DE CIBERACOSO ..... 257**

**Jessica Ortega-Barón, Laura Carrascosa, Sofía Buelga y María-Jesús Cava**

**CAPÍTULO 21. SESC+ INFÂNCIA: CULTURA DE PAZ POR MEIO DO BRINCAR ..... 269**

**Adriana Santos, Amanda Montenegro, Daiana Chagas y Priscila Pincos**

**CAPÍTULO 22. CARTOGRAFÍAS HACIA LA PAZ: LAS INFANCIAS, JUVENTUDES Y EL METATEXTO DE LOS DERECHOS HUMANOS..... 308**

**Natalia González Rizzo**

**CAPÍTULO 23. ABORDAJE PSICOLÓGICO DE LOS TRASTORNOS DE CONDUCTA EN EL ÁMBITO ESCOLAR: UNA REVISIÓN DE LITERATURA ..... 318**

**Ángela Arenas Rojas, Olalla García Pineda, Lucía Jiménez García y Lucía Antolín-Suárez**

<b>CAPÍTULO 24. LA CREATIVIDAD COMO FACTOR PROTECTOR DE LA RESILIENCIA: ANÁLISIS DE LAS PUBLICACIONES CIENTÍFICAS EN LOS ÚLTIMOS DIECISIETE AÑOS .....</b>	<b>328</b>
Nieves Gutiérrez Ángel	
<b>CAPÍTULO 25. INCIDENCIA SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE LOS PROGRAMAS DE CREATIVIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL.....</b>	<b>341</b>
Nieves Gutiérrez Ángel	
<b>CAPÍTULO 26. PERCEPCIÓN DE LA MUERTE A TRAVÉS DE LOS HIJOS: ESTUDIO DE CASO.....</b>	<b>352</b>
Ismael Molina Gijón, María Jesús Caurcel Cara, Carmen del Pilar Gallardo Montes y Emilio Crisol Moya	
<b>CAPÍTULO 27. NECESIDAD DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA ADAPTADA EN ESCUELAS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL .....</b>	<b>361</b>
Sara Real Castela, David Sánchez-Teruel, M <sup>a</sup> Auxiliadora Robles-Bello y Patricia Solís García	
<b>CAPÍTULO 28. CIBERCONTROL Y SEXISMO EN LAS PRIMERAS RELACIONES DE PAREJA.....</b>	<b>371</b>
Gloria Márquez Hernández, Mercedes Durán Segura y Carmen Rodríguez-Domínguez	
<b>CAPÍTULO 29. CIBERCONDUCTAS DISFUNCIONALES EN EL NOVIAZGO ADOLESCENTE: INCIDENCIA DEL GÉNERO Y DE LA EMPATÍA.....</b>	<b>382</b>
Gloria Márquez Hernández, Mercedes Durán Segura y Carmen Rodríguez-Domínguez	
<b>CAPÍTULO 30. ACCIONES URBANAS DESDE LA ACADEMIA COMO HERRAMIENTA PARA GARANTIZAR LA SOSTENIBILIDAD SOCIAL .....</b>	<b>393</b>
Eder Alfredo García Sánchez y Angélica María Sierra Franco	

<b>CAPÍTULO 31. LOS MOTIVOS DE USO DE REDES SOCIALES Y SU RELACIÓN CON FACTORES PERSONALES</b> .....	<b>403</b>
<b>Miguel Ángel Pertegal, María del Carmen Reina y Alfredo Oliva</b>	
<b>CAPÍTULO 32. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y A LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS CON BACKGROUND MIGRATORIOS: EL ESCENARIO LEGISLATIVO ITALIANO</b> .....	<b>413</b>
<b>Antonella Dattolo y Susana Puertas</b>	
<b>CAPÍTULO 33. PARTICIPACIÓN DEL CONSEJO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA CIUDAD DE HUESCA.....</b>	<b>424</b>
<b>Ester Ayllón Negrillo, Annabella Salamanca Villate, Nieves Moyano Muñoz y María Pilar Moreno Rodríguez</b>	
<b>CAPÍTULO 34. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA CALLE: CREACIÓN DEL CARRITO DE JUEGOS .....</b>	<b>435</b>
<b>Ester Ayllón Negrillo, Annabella Salamanca Villate, Silvia Martínez Olivas y Azucena Lozano Roy</b>	
<b>CAPÍTULO 35. PARTICIPACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EL ACUERDO FINAL ENTRE EL GOBIERNO NACIONAL DE COLOMBIA Y LAS FARC-EP</b>	<b>446</b>
<b>Tatiana Montaña Ribeiro</b>	
<b>CAPÍTULO 36. INFANCIA TRANS*. ENTORNOS SEGUROS</b> .....	<b>459</b>
<b>Natalia Aventín Ballarín</b>	
<b>CAPÍTULO 37. COLABORACIÓN COMO MOTOR DEL TRABAJO DE CAMPO: UNA EXPERIENCIA CON JUGADORES DE ROL .....</b>	<b>467</b>
<b>Mar Gil Álvarez</b>	

<b>CAPÍTULO 38. A ENFERMAGEM DOS PEQUENITOS E DA BONECADA -BRINCAR AO FAZ DE CONTA-.....</b>	<b>478</b>
Marina Montezuma Carvalho Mendes Vaquinhas, Maria da Alegria Gonçalves Simões, Leonor de Menezes Ormonde Grade y Mariana Lopes Eufrásio	
<b>CAPÍTULO 39. MÁS ALLÁ DE LA EDAD ESTÁ UNA PERSONA SUJETA DE DERECHOS .....</b>	<b>488</b>
Raquel Valenzuela de Brito	
<b>CAPÍTULO 40. SEGUNDA GENERACIÓN DE INMIGRANTES EN ITALIA: CONVIVENCIA Y OBSTÁCULOS PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA CIUDADANÍA .....</b>	<b>497</b>
Liliana Bono y Susana Puertas Valdeiglesias	
<b>CAPÍTULO 41. EL MENOR EN LAS FAMILIAS RECONSTITUIDAS: TERCER VÉRTICE DE TRIÁNGULOS POTENCIALMENTE CONFLICTIVOS.....</b>	<b>506</b>
Manuela Avilés Hernández	
<b>CAPÍTULO 42. LA MEDIACIÓN FAMILIAR COMO ESTRATEGIA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN FAMILIAS RECONSTITUIDAS.....</b>	<b>515</b>
Manuela Avilés Hernández	
<b>CAPÍTULO 43. EL PROYECTO TRØNDELAG. LA OFERTA ESCOLAR PARA MENORES EN CENTROS DE ACOGIDA EN LA REGIÓN DE TRØNDELAG, NORUEGA .....</b>	<b>524</b>
Marcelo Vidal	
<b>CAPÍTULO 44. TRAS LOS IMAGINARIOS: POLIFONÍAS DE PACES DE NIÑOS Y NIÑAS EN CLAVE DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS .....</b>	<b>533</b>
Laura Cárdenas Arciniegas y Yamili Ocampo Molina	
<b>CAPÍTULO 45. VARIABLES QUE LEGITIMAN LA SEGREGACIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL .....</b>	<b>541</b>
María Isabel Negri Cortés	

<b>CAPÍTULO 46. LOS OBSTÁCULOS Y BARRERAS QUE PERSISTEN EN LA SOCIEDAD ACTUAL PARA LA INCLUSIÓN SOCIO-LABORAL DE LOS JÓVENES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL .....</b>	<b>550</b>
María Isabel Negri Cortés	
<b>CAPÍTULO 47. INFÂNCIA: UM MAR DE DESCOBERTAS – UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES DA ESCOLA SESC.....</b>	<b>559</b>
Alessandra Lima de Araujo y Ana Paula de Lanna	
<b>CAPÍTULO 48. CIBERBULLYING EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA .....</b>	<b>581</b>
María José Benítez Jiménez	
<b>CAPÍTULO 49. JÓVENES, TERRITORIOS URBANOS E INTERACCIONES GENERACIONALES EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ .....</b>	<b>590</b>
Luisa Fernanda Cortés Navarro	
<b>CAPÍTULO 50. INTERNALIZACIÓN DE LA PAZ, MEDIANTE LAS COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR EN NEIVA, 2018 .....</b>	<b>600</b>
Emperatriz Perdomo Cruz	
<b>CAPÍTULO 51. NIÑOS Y NIÑAS Y SUS UNIVERSOS CULTURALES FRENTE A LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ, EN EL MARCO DEL POSTCONFLICTO EN COLOMBIA, CASO INSTITUCION EDUCATIVA ENRIQUE OLAYA HERRERA DE LA CIUDAD DE NEIVA, AÑO 2018 .....</b>	<b>611</b>
Leidy Carolina Cuervo y Jenifer Lorena Barrera Monje	
<b>CAPÍTULO 52. SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS A LAS EXPERIENCIAS DE REINSERCIÓN EDUCATIVA, POR LOS ADOLESCENTES PARTICIPANTES DE LA CASONA DE LOS JÓVENES (CHILE).....</b>	<b>620</b>
Miguel Fonseca Carrillo y Zarelli Fonseca Carrillo	

<b>CAPÍTULO 53. CULTURA CIENTIFICA EN EL G.C.M.C.: INNOVACIÓN Y CREATIVIDAD PEDAGÓGICA .....</b>	<b>647</b>
Fabiola Grisales Mayorga, Germán Rodríguez, Yenny Alejandra Cruz Pongutá e Ingrid Cristina Castañeda Poveda	
<b>CAPÍTULO 54. INFÂNCIAS NO CONTEMPORÂNEO: LEITURA DE LITERATURA E SUAS DISFUNCIONALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>658</b>
Naila de Figueiredo	
<b>CAPÍTULO 55. PROJECTO - PROMOÇÃO DA AMAMENTAÇÃO EM CRECHES.....</b>	<b>668</b>
Dulce Garcia Galvão, Ernestina Batoca Silva, Jorge Amado Apóstolo, Mónica Patrícia Ferreira y Océane Rose Alves	
<b>CAPÍTULO 56. CORES – MISCIGENAÇÃO, DIVERSIDADE E CONVIVÊNCIA.....</b>	<b>684</b>
Rafael Coutinho Neri	
<b>CAPÍTULO 57. ADOPCIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL. ANÁLISIS DAFO.....</b>	<b>704</b>
Fátima Rosado-Castellano	
<b>CAPÍTULO 58. EDUCADORES QUE CONHECI E DOS QUAIS NÃO ESQUECI.....</b>	<b>717</b>
Karina da Rocha Hastreiter	
<b>CAPÍTULO 59. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA MEDIACIÓN Y GESTIÓN DEL CONFLICTO .....</b>	<b>725</b>
Esther Luna González	
<b>CAPÍTULO 60. EL APRENDIZAJE SERVICIO: UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN .....</b>	<b>733</b>
Esther Luna, Carme Panchón y M. Paz Sandín	
<b>CAPÍTULO 61. LAS GEOGRAFÍAS DE LA PARTICIPACIÓN CON LOS NIÑOS DE LA PRIMERA INFANCIA EN LA ALTA GUAJIRA DE COLOMBIA .....</b>	<b>742</b>
Maribel Vergara A. y Alice Marcela Gutiérrez P.	

**CAPÍTULO 62. GEOGRAFÍAS DE LA INFANCIA PARA REFLEXIONAR LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS EMBERA KATÍO DE FRONTINO, ANTIOQUIA, DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL..... 752**  
**Lorena Cardona Alarcón y María Helena Ramírez Cabanzo**

## Introducción

La infancia, significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere a la época en la que los niños y las niñas, tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros, recibiendo el amor y los estímulos de sus familias y comunidades (UNICEF).

Los niños y las niñas son titulares de sus propios derechos, no son meros receptores pasivos de la caridad, sino protagonistas, con la facultad necesaria, para participar en su propio desarrollo (C.D.N., 1989). Tanto la sociedad, como los poderes públicos implicados, han de velar por que vivan dicha época, sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos, la explotación y cualquier otra circunstancia que merme su libertad y felicidad.

Con este objetivo se ha realizado este libro, donde a través de sus 62 capítulos, se aboga, por una atención a la infancia integral y multidisciplinar, que tenga en cuenta en todo momento su opinión y evaluación, dado que no tiene sentido alguno, realizar una intervención para ella, sin contar con su participación. Y es que, *“Nadie está por encima de nadie: todos aprendemos de todos. Somos educadores y educandos al mismo tiempo”* (Pablo Freire).

En las presentes páginas recogemos las intervenciones realizadas con la infancia, desde todas las posibles perspectivas: familias, colegios, servicios sociales...recopilando, las propuestas de dinámicas educativas y familiares, positivas, innovadoras, creativas y adaptadas, a las circunstancias de la población a la que van dirigidas, tanto a nivel nacional, como internacional. Además, en las investigaciones recopiladas, se presentan las principales problemáticas, a las que tienen que enfrentarse la infancia hoy en día: violencia entre iguales; peligros de las redes sociales; ciberacoso; trastornos de conducta; malos tratos; autismo; diversidad funcional...así como las posibles alternativas para hacerles frente, de forma efectiva y eficaz.

Reflejando en todo momento, la relevancia de crear una cultura de paz y buen trato, garantizando así, una infancia de calidad, porque no debemos olvidar, que este colectivo, es el de mayor vulnerabilidad, y ante esta situación tenemos que unificar esfuerzos y darles la oportunidad de que sean, lo que realmente son: niños y niñas, en proceso de formación. Porque como señaló Wendy Dale: *“Las infancias nunca duran. Pero todo el mundo, se merece una”*.



## CAPÍTULO N° 13

# DIALOGAR CON EMOCIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

**Emma María Albert Monrós**

**Isabel María Gallardo Fernández**

Universitat de València

### **Introducción**

La orientación investigadora de este trabajo trata de descubrir cómo las emociones y los afectos se viven y se acompañan en Educación Infantil a través de prácticas educativas basadas en la conversación y el diálogo guiado por la maestra. Para ello, se recogen diferentes situaciones de aula que son reflejo de una filosofía pedagógica renovadora que alimenta la curiosidad e iniciativa del niño<sup>26</sup> hacia el descubrimiento de sí mismo, los otros y el mundo que le envuelve.

A modo de contextualización, cabe señalar que este trabajo de investigación se inicia a partir la inmersión en la realidad de un aula de 3 años situada en un barrio humilde de la periferia de la ciudad de Valencia durante el curso 2016-2017. A partir de la experiencia vivida se articula un estudio de caso de corte etnográfico siguiendo una perspectiva interpretativa dentro del marco de investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2005). Adoptar esta perspectiva investigadora nos permite reconocer el aula de Educación Infantil como un contexto rico a nivel afectivo y epistemológico donde el vivir, el sentir y el aprender forman parte de la cotidianidad de la experiencia relacional inicial de las criaturas en el centro educativo (Gallardo, 2015). En el aula de Educación Infantil el lenguaje es el motor de la construcción del saber y de las relaciones, por lo que cobra protagonismo en la propuesta pedagógica y en el propio diseño metodológico de la investigación. De este modo, se enfatiza en la importancia del componente afectivo como impulsor del sentido ético de la tarea educativa, y el lenguaje como medio indispensable para el desarrollo global del niño.

---

<sup>26</sup> Utilizamos el masculino como no marcado, para evitar la especificación “niño/a”.

## El aula de Educación Infantil como vivero de emociones: un contexto significativo para la experiencia y el acompañamiento emocional

La complejidad del aula de Educación Infantil y la riqueza de experiencias que en ella se viven convierten el ambiente de aprendizaje en un auténtico *vivero de emociones* en el que se conjugan dos aspectos fundamentales interrelacionados: la afectividad y la praxis conversacional.

Nos situamos en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (2001) para reconocer el valor mediador del lenguaje y las interacciones sociales en la formación del pensamiento y desarrollo cognitivo, lo que nos lleva fijarnos en prácticas educativas basadas en participación conjunta donde a través del diálogo se favorece la indagación, el pensamiento reflexivo, y la construcción del conocimiento en el aula (Álvarez, 1990; Dewey, 1989; Fisher, 2013; Lipman, 1997; Mercer, 1998; Van Manen, 2004; Wells, 2001). Además, la misma participación en la propia conversación es por sí misma una experiencia educativa significativa (Edwards & Mercer, 1998), motivadora, social, cultural y cívica que genera una emocionalidad positiva en el alumnado (Gómez, 2003).

Al respecto, nos servimos de la observación directa y el análisis de la conversación educativa a partir de la transcripción literal (Payrató, 1996; Altava et al., 2010, 2012) y la organización de las transcripciones por episodios y secuencias (ANEXO, figura 1). Así, se indaga en diferentes situaciones en las que el aprendizaje emocional se manifiesta como algo intrínseco e inseparable de la dinámica habitual del aula de Infantil. Estas situaciones han sido las siguientes:

- Situación I. La asamblea como práctica cotidiana y espacio para el encuentro.
- Situación II. El juego simbólico como ensayo de cultura para la experiencia emocional en el aula.
- Situación III. Tertulias guiadas de temática emocional: aproximaciones al diálogo socrático para comprender lo que sentimos.

Cabe señalar que las situaciones escogidas constituyen tareas diferenciadas en el aula llenas de sentido y significatividad dentro de la cotidianidad de la misma. De este modo, estas se encuentran interrelacionadas, favorecen la actividad y participación, muestran la funcionalidad del aprendizaje, responden al enfoque globalizador de la enseñanza y atienden a las dos dimensiones fundamentales de la educación emocional (Darder, 2017): la *dimensión personal* referida a las capacidades intrapersonales (conocimiento de uno mismo, regulación de las propias emociones, automotivación, autodisciplina, etc.) que encaminan el desarrollo de una adecuada **autoestima**; y la *dimensión social*, que versa sobre las

capacidades interpersonales (habilidades sociales y de convivencia, sentimiento del otro, liderazgo, etc.) cuyo eje es la **empatía**.

En el trabajo de campo nos hemos servido de la fotografía (para captar relaciones entre las personas y el ambiente de aprendizaje) y de la entrevista como método de profundización. Esta última, supone una *consecuencia lógica* del proceso de observación (Angrosino, 2012) que nos ha permitido conocer el significado de las acciones educativas. Gracias a la entrevista semi-estructurada hemos podido contrastar nuestras observaciones diarias en busca de la coherencia entre el pensamiento y la acción educativa. A continuación, en la figura 1, mostramos una recreación del aula de Educación Infantil donde tienen lugar las situaciones estudiadas. Y en el ANEXO se muestran las normas que orientan el proceso de transcripción literal de la interacción comunicativa en el aula (ANEXO, Tabla 1).



**Figura 1. Recreación del aula de 3 años. Elaboración propia.**

**Situación I. Situación I. La asamblea como práctica cotidiana y espacio para el encuentro.**

De acuerdo con Sánchez y González (2016), podemos definir la asamblea como una reunión entre iguales, moderada por la maestra, que se desarrolla en un espacio concreto del aula para poner en común diferentes cuestiones del interés compartido del grupo. Como actividad conversacional por excelencia en Educación Infantil, la asamblea resulta ser un eje

interesante de análisis a la hora de conocer el carácter de la etapa y la forma de entender la tarea docente (Bassedas, Huguet y Solé, 2012).

Desde el reconocimiento de su riqueza comunicativa y su consideración de ritual en las prácticas de aula, se destaca su potencial para la experiencia emocional desde una concepción activa constructivista. Así, se revela la asamblea como *foro* que responde al modelo de participación democrática en el que se cultiva la relación social y el autodescubrimiento a través del uso del lenguaje (Gallardo, 2008; Gómez, 2003).

Desde nuestra mirada emocional intencionada, hemos descrito la asamblea como una estrategia educativa que resulta ser una amalgama perfectamente equilibrada de ritual y novedad que potencia el desarrollo de la autoestima y la empatía. Dada su versatilidad, globalidad y apertura a cualquier temática de interés de los niños, la asamblea ha adquirido significatividad y una gran funcionalidad en la gestión de las tareas de aula. Además, como práctica conversacional por excelencia, se ha desvelado su dimensión afectiva y su repercusión en la experiencia emocional.

A través de una serie de consignas, establecidas en su momento por la maestra, las criaturas se desenvuelven con suficiente autonomía como para sentirse principales protagonistas de la actividad: saludarse, pasar lista, ver el calendario, el tiempo atmosférico, comentar sucesos relevantes, etc. (ANEXO, figuras 2 y 3). El hecho de que existan una serie de pasos a seguir con una intención definida que los niños conocen favorece: la apropiación del conocimiento por parte de las criaturas, el sentido y significatividad del aprendizaje y la confianza y seguridad en las propias capacidades reforzando así su autoestima. Tener un niño como encargado cada día con capacidad para gestionar los diferentes hábitos favorece la autonomía, el protagonismo, el sentimiento de control, motivación y liderazgo dentro del grupo, lo que también le repercute positivamente en su autoconocimiento, autoestima y su integración dentro del grupo de iguales.

Al mismo tiempo, la asamblea es una práctica abierta y situada dado que está muy vinculada al contexto y a las necesidades del grupo clase. Por ello, se comparten gran cantidad de acontecimientos que surgen de la expresión, tanto libre como dirigida, de las criaturas. A través de las vivencias expresadas se transmiten y se comunican emociones positivas, se practica la autorregulación, se resuelven conflictos, se solucionan tensiones, se anticipan acontecimientos y se recuerdan experiencias significativas que han sido vividas en comunidad. Un ejemplo de ello, lo podemos encontrar en la figura 4 del ANEXO.

Como en asamblea se favorece la participación de cada uno de ellos tiene lugar la confrontación de diferentes puntos de vista, la negociación de significados y la toma de decisiones en grupo. Así, las criaturas se entrenan en la actitud de ponerse en el lugar del otro (ANEXO, figura 5). El bienestar

y participación de todos y cada uno es esencial, y por tanto, la construcción compartida del conocimiento es una consecuencia natural que progresivamente se va entrenando en el grupo (ANEXO, figura 6).

### ***Situación II. El juego simbólico como ensayo de cultura para la experiencia emocional en el aula.***

A través del juego simbólico en uno de los rincones del aula (El rincón de la cocina y el restaurante), se ofrece un espacio de acción para el autodescubrimiento de las criaturas desde el disfrute de la actividad lúdica en compañía con otros (Palou, 2010).

Como señalan Ruiz de Velasco y Abad (2011), la actividad lúdica permite al niño disponer de diversidad de oportunidades para comprender, valorar, aceptar reglas, poner a prueba sus capacidades y limitaciones, y desarrollar sus gustos y preferencias. Asimismo, se propone una ampliación de la experiencia de las criaturas a partir de la recreación de una situación cotidiana pero, en cierta medida, lejana y desconocida para muchas de las familias del barrio. En un principio, la actividad es modelada y dirigida por parte de la maestra, pues pocos niños han tenido oportunidad de ir al restaurante con su familia y su maestra proporciona unas estructuras lingüísticas para poder intervenir en el diálogo. En este sentido, la maestra actúa facilitando significados de los objetos y de las acciones.

Así, se organiza una situación poco conocida para los niños donde van a experimentar roles y emociones nuevas desde la seguridad que les proporciona la actividad lúdica. Esta propuesta es una forma de ampliar la experiencia del niño conectando con la cultura de la infancia y su forma de conocer. Destacamos la idoneidad de la propuesta, especialmente en este contexto social en el que las limitaciones económicas afectan a las oportunidades de ocio familiar, como puede ser ir a un restaurante toda la familia. La asunción de roles en el juego permite al niño experimentar descentramiento y situarse en una perspectiva distinta, lo que le va permitir entrenarse en la valoración de las emociones de otros (empatía). Además, la maestra, a lo largo de la situación de juego, va dando más margen de libertad en la dirección del mismo lo que permite a las criaturas poner en práctica la capacidad para negociar significados, colaborar, ceder objetos y coordinar acciones. A través de la ficción del juego, observamos que los niños regulan sus emociones y se entrenan en el propio gobierno de aquello que sienten. Como las criaturas actúan en primera persona pueden representar emociones, gustos, preferencias y deseos, es decir, pueden manifestar aquello que quieren realmente. A través de esa asunción del rol, imaginación de deseos y reflejo de emociones, los niños se entrenan en el conocimiento y control emocional (ANEXO, figuras 7, 8 y 9).

### ***Situación III. Tertulias guiadas de temática emocional: aproximaciones al diálogo socrático para comprender lo que sentimos***

En la investigación realizada (Albert Monrós, 2018) se recogieron diferentes conversaciones de aula que versaban temáticamente sobre lo emocional. En ellas, se parte de la identificación de emociones y sentimientos para, posteriormente, iniciar su comprensión. La maestra, utilizando diferentes apoyos visuales, auditivos y audiovisuales<sup>27</sup> promueve y guía en la decodificación de la imagen utilizando preguntas y encadenado las intervenciones de los niños.

La finalidad principal de las tertulias es que los niños hablen y compartan puntos de vista sobre cada emoción a partir de las experiencias o pensamientos que les evocan la música, la imagen o la acción de unos personajes. Un paso más, en la conversación se produce cuando este diálogo se encamina a la reflexión sobre las relaciones con los otros. Así, se han transcrito conversaciones sobre emociones como: el amor, la tristeza, el enfado o la calma. En cada una de ellas, el foco de interés gira en tono a una emoción concreta, pero también se entrelazan otras.

Primero se partió del **amor** porque es la *emoción madre*, y de ella pueden desprenderse todas las demás dependiendo de cómo ésta se expresa. En estas tertulias, los niños se reafirmaron en sus afectos y compartieron lo mucho que aman a los demás (familia, maestra, amigos, etc.) pudiendo hablar y comprender que hay muchas formas de amar y mostrar ese amor. Posteriormente, apareció la **tristeza** ante la pérdida a partir del visionado de un cortometraje (ANEXO, figura 10) donde observamos cómo los niños captaban el mensaje de la historia *Cuerdas* (Espinoza & Solís, 2013). En esta situación, se observa cómo el desagrado expresado por los niños implica la comprensión de una circunstancia adversa que desemboca en tristeza en los personajes. Se observa cómo la pena muchas veces se entremezcla con otros sentimientos. En otras ocasiones, la conversación se centró en la **rabia o el enfado** (ANEXO, figuras 11 y 12) y se habló de expresar el enfado sin hacer daño al otro, de la importancia de tranquilizarse y buscar ayuda y hablar sobre lo que ha provocado ese sentimiento. En determinados momentos la maestra quiso destacar que aunque a veces nos enfadamos, siempre lo podemos solucionar. En cuanto a la **calma**, descubrimos la necesidad de estar tranquilos para poder estar bien con nosotros mismos y con los demás. Se destacó la importancia de buscar espacios para estar relajados, descargar el desasosiego y respirar de forma pausada (ANEXO, figura 13).

---

<sup>27</sup> Las referencias señaladas en este epígrafe se encuentran detalladas en nuestro Trabajo Final de Máster. Mostramos algunos ejemplos en el ANEXO.

En la tertulia, no solo se pretendía que los niños dijeran lo que piensan, sino que también se les desafiaba a que fueran creativos y pensarán de manera diferente. Por eso, este diálogo implica cierta improvisación dado que no se podía predecir con exactitud qué tipo de conexiones entre ideas iban a tener lugar. Esta forma de dialogar implicaba relacionar experiencias, pensamientos y conceptos que no se habían pensado antes.

De este modo, la tertulia guiada se concibe como una práctica educativa que favorece la personalización de la enseñanza, la inclusión de todos los miembros del grupo y el desarrollo de la empatía. Asimismo, en estas situaciones donde se crea una *conversación exploratoria* (Mercer, 1998) y se favorece un *diálogo creativo* (Fisher, 2013) cada alumno se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje porque precisamente la autoexpresión, mediante el habla, es la forma más eficaz de mostrar pensamientos, sentimientos y aprendizajes. Los diferentes puntos de vista se contrastan y se debaten de forma que se construye un saber compartido porque todos los niños están en una situación de igualdad. El punto central o regla clave es que hay diferentes opiniones y todas merecen ser escuchadas y respetadas. Y precisamente eso es lo que convierte esta situación de conversación en una experiencia tan enriquecedora. Mientras van conjugando las diferentes opiniones, la maestra favorece con sus intervenciones el entendimiento común y la relación afectiva entre las criaturas. Observamos cómo las palabras y las acciones fluyen con naturalidad y generan un clima afectivo y un aprendizaje significativo en el aula.

De esta forma, se ofrece a los niños una vivencia emocional positiva, se establecen y refuerzan los lazos afectivos, se refleja la estima incondicional de los adultos de referencia (familia y maestra) y se potencia el bienestar de los niños en la clase (ANEXO, figuras 14 y 15.). Mediante la expresión oral y participación activa, los niños descubren quienes son, que les gusta y qué no les gusta, y se encaminan en la reflexión de las emociones asociadas a las situaciones que les agradan y las que no. Las criaturas toman conciencia de la causalidad de las emociones haciendo explícito aquello que les hace sentir bien y aquello que les hace sentir mal. A través de la atribución de las causas, se les ayuda a entender las emociones propias y de los demás a partir de su asociación a situaciones concretas.

## **Conclusiones**

A lo largo de este proceso de investigación, se ha desvelado la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje y desarrollo global de la criatura, fundamento principal de la dimensión ética de la tarea educativa y de las disposiciones vigentes actualmente, desde la *Convención de los Derechos del Niño* (ONU, 1989), hasta el currículum actualmente

vigente en la etapa de Educación Infantil (LOE 2006, Real Decreto 1630/2006, Decreto 37/2008 y Decreto 38/2008).

El aula de Educación Infantil se describe como un contexto rico y complejo donde se integran emociones y lenguaje desde la experiencia de situaciones de convivencia cotidianas. Se trata de favorecer un ambiente acogedor, un espacio carismático y de creación de vínculos que hacen posible el *aprender en relación* a través de prácticas educativas afectivas e inclusivas.

Las prácticas educativas analizadas reflejan una organización y gestión del aula que parte de una idea rica de infancia (Malaguzzi, 2011) que se proyecta en el espacio ambiente a través de una configuración de espacios y la implementación de modelos educativos que, dentro de la filosofía constructivista, hacen posible que la experiencia educativa sea fuente de aprendizaje y descubrimiento emocional. Bajo este prisma es posible dar presencia a cada niño favoreciendo necesariamente la construcción de su identidad y el desarrollo de su autonomía.

El desarrollo de habilidades comunicativas, de convivencia y relación social, necesarias para el desarrollo de la capacidad humana empática, se refleja en la importancia concebida a la *conversación como eje del juego* y la cohesión grupal que dada su práctica continuada, favorece el desempeño de situaciones de conversación más complejas encaminadas a la comprensión emocional, como es el caso de la tertulia guiada que favorece el hablar para reflexionar juntos.

En todas las situaciones observadas tiene lugar una reflexión emocional a partir de la propia vivencia y descubrimiento del niño en espacios cuidados acorde con la psicología infantil, lo que da sentido y significatividad al proceso de aprendizaje, proporciona experiencia estética y creación de imágenes internas. Considerando el conjunto de las situaciones estudiadas, se observa que en cada situación se crea un ágora, un espacio de reunión muy comunicativo lleno de complicidad donde todos se “ven las caras”. La configuración circular que caracteriza todas las situaciones estudiadas favorece la construcción de un conocimiento colectivo porque todos ocupan una posición igual de importante. De esta forma, todas las prácticas analizadas, desde su acondicionamiento físico, proyectan una idea de aprendizaje colectivo y una atmosfera afectiva y dialógica que acoge a cada niño en su globalidad.

A través de todo este complejo tejido de relaciones y aprendizaje se desvela un planteamiento educativo inclusivo, democrático y constructivista en el que la maestra desempeña un rol coherente con las características del alumnado lo que hace posible que la acción educativa responda a la idea piagetiana de la acción como origen del pensamiento.



## Referencias bibliográficas

- Albert Monrós, E. M. (2018). *La práctica conversacional como experiencia de aprendizaje emocional: dialogar con emoción en el aula de Educación Infantil*. Universidad de Valencia: Trabajo Final de Máster.
- Altava, V., Gimeno, F., Gil, V., Pérez, I., Ríos, I., & Gallardo, I. M. (2010). *Situacions d'aula II Materials docents dús interdisciplinari*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Altava, V., Gimeno, F., Gil, V., Pérez, I., Ríos, I., & Gallardo, I. M. (2012). *Situacions d'aula III. Materials docents dús interdisciplinari. Un projecte globalitzat sobre l'energia en sisé de primària*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma sociocultural. *Infancia y aprendizaje* (51-52), 41-77.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante*. Madrid: Morata.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (2012). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Darder, P. (2017). *La formación emocional del profesorado. Aprender y educar con bienestar y empatía*. Barcelona: Octaedro.
- Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana. (DOCV, 3 abril 2008). Recuperado de [http://www.dogv.gva.es/datos/2008/04/03/pdf/2008\\_3829.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2008/04/03/pdf/2008_3829.pdf)
- 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 (DOCV, 3 abril 2008). Recuperado de [http://www.dogv.gva.es/datos/2008/04/03/pdf/2008\\_3838.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2008/04/03/pdf/2008_3838.pdf)
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1998). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Espinoza, A. (Productor) y Solís, P (Director). (2013). *Cuerdas* [Película]. España. La Fiesta PC.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.
- Gallardo, I. M. (2008). La asamblea como eje vertebrador del aula de educación infantil. En J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura,

- Trabalho Docente e Organizações Educativas*. (pp. 467-477). Aveiro: Universidade de Aveiro (Portugal).
- Gallardo, I. M. (2015). Aprender como forma de relación en Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2), 37-52.
- Gómez, J. (2003). Educación emocional y lenguaje en la escuela. Barcelona: Octaedro.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Malaguzzi, L. (2011). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Mercer, N. (1998). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. ONU: París. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Child\\_s.pdf](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Child_s.pdf)
- Palou, S. (2010). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Payrató, L. (1996). *Proposta de convencions de transcripció del discurs oral*. Barcelona: Corpus Corpora Universitat de Barcelona.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación infantil. (BOE núm. 4, 4 enero 2007). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Ruiz de Velasco, Á., & Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, S., & González, C. (2016). La asamblea de clase en educación infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 133-150.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

## Anexos

Tabla 1. Normas de transcripción del discurso oral

Nombre	Representación
Identificación del interlocutor	En mayúscula. Posibilidades: 1. Primera y última letra del nombre 2. Nombre propio completo.
Intervención de varios interlocutores	En mayúscula: ALGUNOS, OTROS.
Entonación interrogativa	¿?
Pausas	Corta: /; Media: //; Larga: ///
Solapamientos entre las intervenciones	Los fragmentos en cuestión entre =...=
Corte brusco	Palabra cortada o frase inacabada: -
Alargamientos fónicos	Señalados con :, ::, o :::
Fragmentos ininteligibles	XXX
Comentarios de quien transcribe	Entre paréntesis y en cursiva.
Palabras con alguna dificultad articulatoria o de otra índole.	En cursiva.
Volumen y tono de voz	1. Piano (P); Pianísimo (PP). 2. Fuerte (F); Muy fuerte (FF). 3. Lento (L).
Cambio de lengua	<b>Negrita.</b>
Fragmentos irrelevantes para el estudio	(...)

Fuente: Tomado de Payrató (1996).

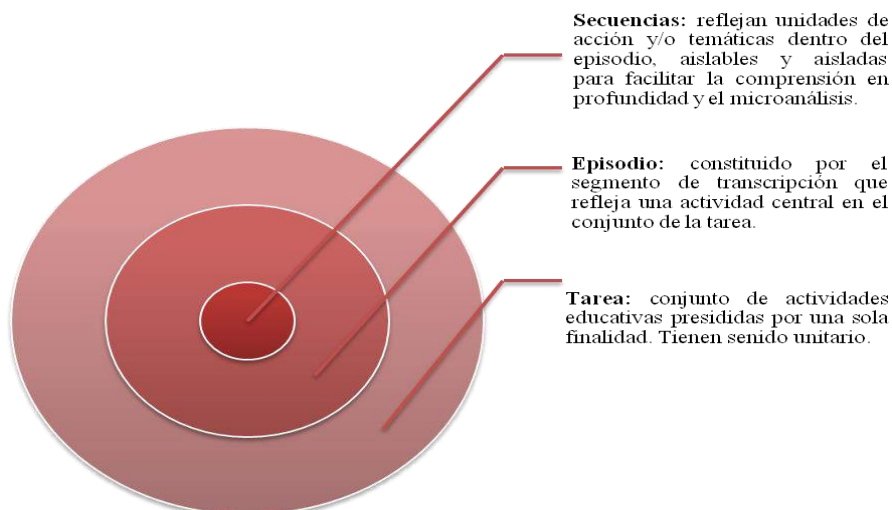


Figura 1. Unidades de análisis. Elaboración propia a partir de Altava et al., 2010).



Figura 2. Asamblea de hábitos



Figura 3. Encargado del día

*La asamblea como foro de expresión de deseos y emociones. (21 de diciembre). Secuencia I. Tareas habituales.*  
*(Durante la asamblea de hábitos matinales, la encargada, MLA pasa lista, mira el calendario, el tiempo atmosférico, etc.)*  
 ANA: Hoy es lunes. *(Coloca los carteles MLA)* Mirad, ya sabemos que es lunes. Fijaros bien... Ayer era veinte y hoy es veintiuno *(Colocan los carteles)*.  
 VARIOS: =XXX=  
 ANA: ¿MLA hoy hacía sol? ¿Qué había?  
 MLA: *Hafía* sol *(Hacía sol)*.  
 VARIOS: Nubes.  
 ANA: Había nubes *(MGL se levanta corriendo hacia la blanca)*.  
 MGL: Hay nubes.  
 ANA: No, no, MGL ven aquí, la encargada ya lo había visto, ven aquí. *(Vuelve a entrar una maestra del cole preguntando por los preparativos de la fiesta y la carta a los reyes)* (...). Ya sabemos que es lunes veintiuno ¿de qué mes? / De di...-  
 VARIOS: Diciembre::  
 ANA: Ya sabemos que es lunes veintiuno de diciembre y::: ¿Sabéis qué?  
 VARIOS: Lunes *vinti:: uno*  
 ANA: Sí, lunes veintiuno de diciembre. Mañana es el último día del cole. Mañana se acaba el colegio, Sí, sí, sí... Mañana es el último día de colegio. Nos iremos a casa para que venga Papá Noel, para que vengan los Reyes. Porque viene la Navidad, mañana es el último día de colegio. Y cantaremos villancicos.  
 VARIOS: *(contentos)* XXX... La Navidad =XXX=  
 ANA: Mañana es el festival, nos pondremos el disfraz y cantaremos... <<Suená, suena, un cascabel...>> *(Varios cantan)* ¿Vale? ¿La ponemos luego?  
 VARIOS: Sí:: (...)

Figura 4. Extracto de transcripción. Situación I. La asamblea en el aula de 3 años.

La asamblea como espacio para el desarrollo de la expresión oral. (7 de marzo). Secuencia única.

ANA: OA ven que tenemos que hablar de esto (*OA sigue sin sentarse, pone cara triste*). Siéntate un momento que vamos a hablar de esto que es muy importante/. ¿Qué te pasa? ¿Qué te pasa OA?

OA: Yo no *queia setame* (*Yo no quería sentarme*)...

ANA: Tú no te querías sentar... ¿Por qué no te querías sentar?

BN: *Poque quería sé el ecargado* (PP).

ANA: Pero que lo cuente el primero. ¿OA por qué no te querías sentar?

OA: Yo *queia sé el ecargado* (*Yo quería ser el encargado*).

ANA: ¿Qué querías ser encargado? ¿Querías ser el encargado OA?

OA: Sí (P)

ANA: Pero ya sabemos que el encargado va en una lista y cada día le toca a un amigo o a una amiga. Tienes que estar contento porque hoy le ha tocado a IA ¿verdad?// Si tu todos los días eres encargado ¿Cómo se sentirían los amigos?

MNL: No sé::

ANA: Tú estarías contento de que todos los días fuera OA ¿O a ti también te gustaría?

BN: A mí no me gusta que... *todo lo días*.(...)

Figura 5. Extracto de transcripción. Situación I. La asamblea en el aula de 3 años.

Episodio II. La asamblea como eje transversal del aprendizaje en grupo. (8 de enero). Secuencia III: Los círculos de la clase.

ANA: Pues espera... que tengo más cosas. Mirad que tengo más cosas...

Pues mira... Ah sí que está...

GO: ¿*Cualo*::? (*¿El qué?*)

ANA: ¿*Cualo*?¿El qué? Se dice... Mirad lo que tengo:: ¿Quién se acuerda de que era esto?

AX: *Cículo*:: (*Círculo*)

(...)

GO: Se cae.

ANA: Pero puede rodar (*Ana hace rodar el bloque lógico con forma de círculo por la mesa*)

VARIOS: ¡Ay!... Rueda::

ANA: Puede rodar (*Ana hace rodar el bloque lógico con forma de círculo por la mesa*) Fijaros en toda la clase a ver si encontráis cosas que sean un círculo.

GO: *Po eso*::

ANA: Levantaros... Vamos a mirar por toda la clase las cosas que haya que sean círculos... Vamos a mirar por aquí... Por aquí (*Los niños van paseando y observando la clase buscando círculos*)

OA: *Eto*::

ANA: Muy bien, fijaros, la cortina del baño está compuesta de círculos.

MLA: Y *dojo*. (*Rojo*)

(...)  
 ANA: A ver si vemos más... ¡Veo otro...! ¡El papel del wáter es un círculo!  
*(Ana saca la caja con los bloques lógicos)*  
 GO: Eto:: A ver a ver...  
 ANA: Muy bien... Mira que están encontrando círculos... Vamos a rodarlo. *(Los niños cogen los círculos de colores de la caja de bloques lógicos y empiezan a rodarlos por las mesas...)*  
 MLA: Mira maetraa::  
 ANA: Mira el de AX y el de GO:: ¡Qué rápido ha ido!

Figura 6. Extracto de transcripción. Situación I. La asamblea en el aula de 3 años.

¿Jugamos a la cocinita restaurante? (7 de enero). Secuencia II. Juego simbólico compartido con la maestra.  
 ANA: MLA ven y ¿AX nos puedes cocinar sopa? ¿Con la cazuela puedes cocinar un poco de sopa por favor?  
 MLA: Schí:: Vale.  
 AX: Sí::  
*(AX empieza a poner verduras en la cazuela MLA trae la jarra y empieza a llenar los vasos)*  
 ANA: ¿Esto es la jarra del agua?  
 VARIOS: =XXX=  
 GO: MNL pon eto aquí *(pon esto aquí)*  
 ANA: MLA un tenedor para mí y uno para YI.  
 MLA: Vale:  
 (...)  
 ANA: ¿Y nos puedes traer otro tenedor para GO, por favor?  
 YI: Esto es el *tenedó* *(tenedor)*.  
 ANA: Uno para mí./ Cuidado::, tienes que ir con cuidado AX. Camarero ven a preguntarnos más. <<¿Qué queréis comer?>>  
 MNL: ¿Qué *querei comé?* *(¿Qué queréis comer?)*  
 ANA: ¿Yo quiero huevo frito y tú?  
 YI: *(Refiriéndose a Ana)* Tu *ere* la pequeña, tú no hablabas.  
 ANA: ¿Yo no hablaba todavía? Vale *(Ana gesticula y hace sonidos como un bebé y como lo que la da YI del plato de sopa con la cuchara)*/ Pregúntale a GO que quiere. *(Luego viene MNL con más platos de cuchara)*/ Eso para mí que soy un bebé... Mamá:: yo quiero huevo.

Figura 7. Extracto de transcripción. Situación II. El juego en el aula de 3 años.



*Figura 8. El juego en la cocinita restaurante.*



*Figura 9. El juego en la cocinita restaurante.*

Episodio IV. Tertulia guiada IV. A partir del cortometraje dialogamos sobre la tristeza y la pérdida. Secuencia única.

ANA: Mira MLA, dice OA... <<A mí no me gusta>> ¿Por qué no te gusta OA?

VARIOS: =XXX=

MLA No le *guta*.

ANA: Sí, MLA, no le gusta... Pero pregúntale, <<¿Por qué no te gusta?>>

OA: No me *guta* la película de *Cueda*. (*No me gusta la película Cuerdas*)

ANA: No te gusta la Película de cuerdas. Pero ¿Por qué no te gusta?

OA: *Po* que me hace *tiste* (*Porque me pone triste*)

ANA: Ay:: mira dice... Que es porque le pone triste (*Muestra tristeza*). ¿Y por qué te pone triste?

OA: *Po* que no me gusta.

ANA: ¿Te pone triste porque se muere el niño? (*OA asiente*) Se muere el niño... Y se vuelve triste.

MNL: Y la niña no le *ecuenta*:: (*Y la niña no le encuentra*).

ANA: Porque la niña, María no le encuentra/ porque el niño se ha muerto.

Pero la niña cuando crece ¿Dónde va? Cuando la niña crece...¿En qué se ha convertido?

OA: En una *maetra*: (*Maestra*)

ANA: Ah:: En una maestra. ¿Y qué lleva en la muñeca?

VARIOS: *pulsera*:::

OA: Una *cueda*::: del niño. (...)

Figura 10. Extracto de transcripción. Situación III. Tertulia guiada en el aula de 3 años.

Episodio VII. Tertulia guiada VII. A partir de la imagen y el vídeo dialogamos sobre el enfado. (25 de febrero). Secuencia I: Diálogos a partir de la imagen.

VARIOS: Es zombi::, e:: un *motruo*::, u loco:: =XXX=

ANA: ¿Hay zombis? ¿Es un ogro? ¿Qué pasa?

OTROS: Abeja::

MNL: No, no *so* abejas.

IA: Calabazas

ANA: ¿Calabazas?

GO: No *so cabasa*:::

(...)

MNL: *So, so*... locos.

VARIOS: Sí, locos,...

ANA: ¿Están locos? ... ¿Y por qué están locos?

GO: Pero *lo sombi*::: *so* malo:: (*Los zombis son malos*) (...)

ANA: ¿Y por qué son malos los zombis?

GO: *Po, poque*...-

MNL: No::

OA: *Lo sombi* no *exiten* (*Los zombis no existen*) (...) Se le ve *lo diente*.

(...)



Enfado de Andrés Jaén (s.f.)



ANA: Mirad, mirad lo que dice OA... <<Se le ven los dientes>> dice OA  
 ¿Cómo creéis que están estas caras?  
 MNL: Así... (*Pone cara de enfadado mostrando los dientes e imitando los rostros del cuadro.*) (...);¿Po qué so malos? (...)  
 OA: *Poque etá efadado:: (Porque está enfadado)*  
 ANA: ¡Ah.. Están enfadados...! ¿Y por qué crees que están enfadados?  
 VARIOS: =XXX=  
 IA: ¡Quieren salir!  
 ANA: Ay mirad, lo que dice... ¡Quieren salir!... ¿Y dónde están?  
 VARIOS: =XXX=  
 AX: Dentro.  
 ANA: Están dentro... En un sitio. (...)  
 OA: No pueden salir. (*No pueden salir*)  
 ANA: No pueden salir, por eso están enfadados. ¡ME mira...! (...) Mira  
 MLA, están encerrados porque... ¿Por qué? ¿Qué?  
 (...)

Figura 11. Extracto de transcripción. Situación III. Tertulia guiada en el aula de 3 años.

Episodio VIII Tertulia guiada VIII. A partir de la música dialogamos sobre el enfado. (29 de febrero). Secuencia I. Comentarios durante la audición.

ANA: Atención a lo que vamos a escuchar, a ver que será. Solo lo vamos a escuchar y luego lo veremos. Hay que imaginarlo./ Cerrad los ojos para escuchar mejor y para poner toda la atención.  
 [Suena la música asociada al enfado o la ira *Una noche en el Monte Pelado* de Modest Músorgski (1867). Nada más empezar, OA percibe la tensión que genera la audición].  
 OA: Mm... no me guta.  
 MNL: Ais.. Ala:: ¡Qué susto!  
 (*La mayoría de ellos están serios, algunos se tapan la boca mostrando sorpresa, inquietud o expectación...*)  
 MNL: Ana ma asustao.¡Oh!...Oi, Oi. Ah::  
 VARIOS: Asusta:: (*Algunos como MGL quieren marcar el ritmo sobre la mesa*)  
 ANA: Si haces eso no escuchas...  
 (*Los niños hacen comentarios acerca de la intensidad y el ritmo*)(...)

Figura 12. Extracto de transcripción. Situación III. Tertulia guiada en el aula de 3 años.



*Figura 13. Estrategias para estar calmados.*



*Figura 14. Abrazos.*



*Figura 15. Abrazos.*