



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva

Coordinadores
Luisa Vega-Caro
Alba Vico Bosch
David Recio Moreno

Dykinson, S.L.

NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE
EN LA ERA DIGITAL:
EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE
EN LA ERA DIGITAL:
EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Coordinadores

Luisa Vega-Caro
Alba Vico Bosch
David Recio Moreno

Dykinson, S.L.

2021

NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL:
EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 5 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-321-6

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
LUISA VEGA-CARO	
ALBA VICO BOSCH	
DAVID RECIO MORENO	

SECCIÓN I LA ERA DIGITAL

CAPÍTULO 1. ITINERARIOS DE APRENDIZAJE EN PLATAFORMAS DIGITALES DE ESCRITURA CREATIVA	19
ANASTASIO GARCÍA-ROCA	
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍAS ACTIVAS Y ESPACIOS DIGITALES DE APRENDIZAJE: DISEÑO Y DESARROLLO DE SMOOC DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL	31
DAVID RECIO MORENO	
SARA OSUNA ACEDO	
CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MOOC <i>GRIEGO CLÁSICO A TRAVÉS DE LAS GUERRAS MÉDICAS</i>	57
RAQUEL FORNIELES SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 4. EMPODERAMIENTO DOCENTE EN LA TUTORIZACIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE GRADO. EVALUACIÓN INICIAL DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	79
VICTORIA EUGENIA LAMAS ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 5. TRABAJAR LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DEL PATRIMONIO CULTURAL Y LAS PROYECCIONES HOLOGRÁFICAS CON FIGURAS 3D.....	97
MARÍA JESÚS BENLLOCHSANCHÍS	
CARMEN CARMONA RODRÍGUEZ	
SIMRANVAZIRANIMANGNANI	
DARLLYNISMEY MUÑOZ RODRIGUEZ	
CAPÍTULO 6. APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES INTERACTIVAS QUE FOMENTAN EL APRENDIZAJE ÁGIL: COMPETENCIAS DIGITALES EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO	124
BRIZEIDA HERNANDEZ SÁNCHEZ	
GREISY GONZÁLEZ CEDEÑO	

CAPÍTULO 7. LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS Y LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA: ¿UN NUEVO CANAL DE COMUNICACIÓN?	138
<p>OLGA BERNAD CAVERO JUAN AGUSTÍN GONZÁLEZ RODRÍGUEZ MARÍA PAZ LÓPEZ TEULÓN ROGER MARÍN MARQUILLES</p>	
CAPÍTULO 8. PROYECTO DE ARTE CONTEXTUAL SOBRE EL ANTROPOCENO. EXPOSICION INTERACTIVA E ITINERARIO DIDÁCTICO EN EL MUSEO DE LA CIENCIA Y EL AGUA.....	157
<p>ALFONSO ROBLES FERNÁNDEZ</p>	
CAPÍTULO 9. TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA HACIA LOS ÁRBITROS DE FÚTBOL Y BUENAS PRÁCTICAS EN LOS MEDIOS DIGITALES Y PRENSA ESCRITA DEPORTIVA	174
<p>DAVID RECIO MORENO WENCESLAO ARROYO-MACHADO</p>	
CAPÍTULO 10. PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE LOS MEDIOS SOCIALES Y SU CONEXIÓN CON EL DESARROLLO PROFESIONAL POR PARTE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DEL DEPORTE	195
<p>SAMUEL LÓPEZ-CARRIL ANA M. GÓMEZ-TAFALLA MARÍA HUERTAS GONZÁLEZ-SERRANO</p>	
CAPÍTULO 11. PERCEPCIÓN DEL DOCENTE DE SECUNDARIA ESPAÑOL SOBRE LA NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN EN TIC A CONSECUENCIA DE LA COVID-19	215
<p>JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA</p>	
CAPÍTULO 12. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE INTERVENCIONES EDUCATIVAS DE PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN K-12	237
<p>SANDRA ERIKA GUTIÉRREZ NÚÑEZ AIXCHEL CORDERO-HIDALGO FIDEL GONZÁLEZ-QUIÑONES</p>	
CAPÍTULO 13. DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO SOBRE EL USO TIC DE LOS INVESTIGADORES EN FORMACIÓN DE LA ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA.....	271
<p>MIRIAM MERCEDES CACHARI ALDUNATE</p>	
CAPÍTULO 14. ENSEÑANZA COHESIONABLE, INTEGRALIDAD CIUDADANA Y RECEPTIVIDAD MENTAL EN PERIODISMO/COMUNICACIÓN	292
<p>MARÍA-CONCEPCIÓN TURÓN-PADIAL</p>	

SECCIÓN II
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

CAPÍTULO 15. DÉFICIT DE NATURALEZA Y SU RELACIÓN CON EL TDAH. ESTUDIO PRELIMINAR DE CARA A LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	307
RAFAEL M. HERNÁNDEZ-CARRERA	
JOSÉ M. BAUTISTA-VALLEJO	
ELKE CASTRO LEÓN	
CAPÍTULO 16. EL TDAH Y EDUCACIÓN FÍSICA: DEFINIENDO UN PERFIL PSICOSOCIAL PARA SU ATENCIÓN EDUCATIVA.....	327
MIGUEL VILLA DE GREGORIO	
CÉSAR MÉNDEZ DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 17. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA SOBRE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN UN CASO DE TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL CONTEXTO FAMILIAR.....	353
JAVIER JAIME SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 18. PONENCIA: EL BULLYING EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUSIVA.....	384
MARÍA GLORIA GALLEGO-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 19. UNA HISTORIA DE VIDA SOBRE LA INFLUENCIA DEL DIAGNÓSTICO EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UN NIÑO CON ATROFIA CEREBRAL.....	407
ARTURO RODRÍGUEZ ZAMBRANO	
JOHN PLAZA MOREIRA	
JHONNY VILLAFUERTE HOLGUÍN	
FÉLIX RODRÍGUEZ ZAMBRANO	
CAPÍTULO 20. LA DIVERSIDAD SEXUAL DESDE LA EDUCACIÓN MUSICAL CRÍTICA. UNA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	428
ANTONIO FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 21. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE PEDAGOGÍAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD.....	448
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 22. SÍNDROME DE TOURETTE. INTERVENCIÓN EDUCATIVA. ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	471
MARÍA ELENA GÓMEZ ATIENZA	

CAPÍTULO 23. INCLUSIÓN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL: UNA PROPUESTA DE COOPERACIÓN ENTRE ESPAÑA, ITALIA Y TURQUÍA	502
MÓNICA ORTIZ COBO	
ANTONIA OLMOS ALCARAZ	
CAPÍTULO 24. ¿QUÉ LUGAR OCUPA EL SENTIDO DE PERTENENCIA ESCOLAR EN EL ENGANCHE Y DESENGANCHE ESCOLAR EN SECUNDARIA?	519
ISABEL FERNÁNDEZ MENOR	
CAPÍTULO 25. IMPRESIÓN 3D Y EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN TALLER SOBRE EVOLUCIÓN HUMANA EN COLABORACIÓN CON LA ONCE	532
SONIA DÍAZ-NAVARRO	
SANTIAGO SÁNCHEZ DE LA PARRA-PÉREZ	
CAPÍTULO 26. ANÁLISIS DE DATOS Y TECNOLOGÍA: APLICACIÓN DE ANOVA UNIVARIANTE EN LA COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO PARA ASISTIR A ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL.....	552
FRANCISCO DAVID GUILLÉN GÁMEZ	
CAPÍTULO 27. EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LOS PROGRAMAS DE LAS CARRERAS CON UN CURRÍCULUM INNOVADO EL AÑO 2019 EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – UMCE	569
CHRISTIAN RIVERA VIEDMA	
CAPÍTULO 28. REALIDADES VIVIDAS Y CENTROS DE MENORES. UNA REVISIÓN PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA	583
DANIEL TRAVERSO MACÍAS	
CAPÍTULO 29. LA INTERVENCIÓN TUTORIAL COMO VÍA HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	602
AZUCENA BARAHONA MORA	
CAPÍTULO 30. LA MOTIVACIÓN EN LA INTERVENCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS NIÑOS CON RETRASO DEL LENGUAJE Y TRASTORNO DEL LENGUAJE	623
ALBA AYUSO LANCHARÉS	
INÉS RUIZ REQUIES	
ROSA BELÉN SANTIAGO PARDO	

CAPÍTULO 31. NARRATIVAS TRANSMEDIA E INCLUSIÓN: DISEÑO DE UN PROYECTO TRANSMEDIA PARA CONTRIBUIR AL RECONOCIMIENTO DE LA PAZ EN LA COTIDIANIDAD DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL/AUDITIVA	642
ISMAEL CARDOZO RIVERA	
DRA. AURORA MADARIAGA ORTUZAR	
CAPÍTULO 32. LA CO-ENSEÑANZA COMO MOTOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA	664
JAVIER ABELLÁN RUBIO	
CAPÍTULO 33. EL TRABAJO EN RED COLABORATIVO ENTRE PROFESIONALES DEL ÁMBITO EDUCATIVO Y SOCIAL. RESULTADOS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	682
MARIA VILLAESCUSA PERAL	
ANA CASAS GUTIÉRREZ	
GARAZI YURREBASO ATUTXA	
CAPÍTULO 34. SEMANTIC QUERY PROCESSING FOR INCLUSIVE EDUCATION.....	700
ISABEL NÚÑEZ-VÁZQUEZ	
DR. RAFAEL CRISMÁN-PÉREZ	
CAPÍTULO 35. RENDIMIENTO MATEMÁTICO EN EL GRADO EN ADE: UN ENFOQUE DE GÉNERO.....	722
JOSE LUIS ARROYO-BARRIGÜETE	
SUSANA CARABIAS LÓPEZ	
TERESA CORZO SANTAMARÍA	
GLORIA MARTÍN ANTÓN	
CAPÍTULO 36. PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO MÉTODO DE INCLUSIÓN PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE).....	740
INMACULADA RUIZ-CALZADO	
CAPÍTULO 37. EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA COMO RESPUESTA CRÍTICA A LOS MITOS DE PERTENENCIA OCCIDENTALES	764
EULOGIO GARCÍA VALLINAS	
GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA	
CAPÍTULO 38. LA MÚSICA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	784
MACARENA CASTELLARY LÓPEZ	
VICTORIA FIGUEREDO CANOSA	
LUIS ORTIZ JIMÉNEZ	

CAPÍTULO 39. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ECUATORIANOS CON MIRA A LA AGENDA 30	803
JHONNY SAULO VILLAFUERTE-HOLGUÍN	
MAYRA KARINA CEDEÑO FLORES, MS.	
ARTURO DAMIÁN RODRÍGUEZ ZAMBRANO, MS.	
FÉLIX RODRÍGUEZ ZAMBRANO	

CAPÍTULO 40. TDAH Y ARTETERAPIA: UNA HERRAMIENTA PSICOPEDAGÓGICA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	826
ROCÍO LAGO-URBANO	

CAPÍTULO 41. CREAR Y RECREAR: IMAGINANDO CONTEXTOS DE JUEGO EN EL AULA EDUCACIÓN INFANTIL	843
EMMA M. ALBERT MONRÓS	
ISABEL MARÍA GALLARDO FERNÁNDEZ	
M. PILAR MARTÍNEZ AGUT	

CAPÍTULO 42. LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS/AS LA TENSIÓN ENTRE LA OPRESIÓN Y LA LIBERACIÓN.....	864
RODRIGO SANHUEZA MENDOZA	
DIEGO SILVA JIMÉNEZ	

SECCIÓN III

ORIENTACIÓN

CAPÍTULO 43. DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	882
OLGA BUZÓN-GARCÍA	
CARMEN ROMERO-GARCÍA	

CAPÍTULO 44. LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROGRAMA DE ACTIVIDADES SOCIOEMOCIONALES UTILIZANDO LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS	900
ALBERT PERALTA-JAÉN	

CAPÍTULO 45. LA CONCIENCIA EMOCIONAL EN FORMADORES DE LAS INFANCIAS	917
LUPE GARCÍA CANO	
SOLEDAD NIÑO MURCIA	

CAPÍTULO 46. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE LA VISIÓN DE LAS PEDAGOGÍAS MONTESSORI, REGGIO EMILIA Y WALDORF EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	940
PAULA CÁMARA HONTANAR	
VANESA SAINZ LÓPEZ	
CAPÍTULO 47. EDUCACIÓN POSITIVA E INTELIGENCIA EMOCIONAL: EFECTOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	959
PRESENTACIÓN ÁNGELES CABALLERO-GARCÍA	
ESTHER CASTAÑEDA LÓPEZ	
CAPÍTULO 48. LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL AULA VIRTUAL UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA, EN LA ESPECIALIDAD DE ECONOMÍA.....	984
ALBERT PERALTA-JAÉN	
CAPÍTULO 49. MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES QUE NO ACREDITAN UN CURSO.....	1002
SERGIO ZEPEDA	
ALBA NÚÑEZ	
CAPÍTULO 50. LAS PALABRAS Y LAS MIRADAS EN UN ANÁLISIS SOBRE PERTENENCIA ESCOLAR.....	1019
ISABEL FERNÁNDEZ MENOR	
CAPÍTULO 51. ANÁLISIS FACTORIAL DE UN CUESTIONARIO SOBRE PERTENENCIA ESCOLAR PARA SECUNDARIA.....	1036
ISABEL FERNÁNDEZ MENOR	
CAPÍTULO 52. CONTRASTES EN LOS PERFILES COGNITIVOS Y DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO ENTRE NIÑAS Y NIÑOS	1047
BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO	
MERCEDES ROSALÍA GONZÁLEZ ARREOLA	
CAPÍTULO 53. PREDICCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL SOBRE LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS	1070
ANTONIO GRANERO-GALLEGOS	
MARÍA CARRASCO-POYATOS	
CAPÍTULO 54. ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA. UNA NUEVA APROXIMACIÓN DESDE EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EMOCIONAL	1088
PAULA ESCOBEDO PEIRO	
AIDA SANAHUJA RIBÉS	

CAPÍTULO 55. FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO Y ALTAS CAPACIDADES INTELLECTUALES: GUÍA O ACCIÓN ORIENTADORA Y TUTORIAL.....	1108
MARÍA JESÚS LUQUE ROJAS	
CAPÍTULO 56. LA FUNCIÓN ORIENTADORA DEL PROFESORADO COMO HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR.....	1136
ANA GONZÁLEZ-BENITO	
ANDREA OTERO-MAYER	
BELÉN GUTIÉRREZ-DE-ROZAS	
CAPÍTULO 57. DEPRESIÓN, ANSIEDAD Y FRUSTRACIÓN: EJES DE CAMBIO PARA UN PROGRAMA DE TUTORÍA EN LÍNEA.....	1153
LAURA ALEJANDRA TRUJILLO MURILLO	
RAQUEL PAULINA ARCE NEGRETE	
ANGÉLICA SOLEDAD ESQUIVEL ELÍAS	
JOSÉ LUIS ZÚÑIGA ZUMARÁN	
CAPÍTULO 58. DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PRUEBA SOBRE ORIENTACIÓN PROFESIONAL EN LA ETAPA DE FORMACIÓN	1168
MARÍA LUISA RICO GÓMEZ	
ANA ISABEL PONCE GEA	
JOSÉ MARÍA SOLA RECHE	
MARCOS GARCÍA VIDAL	
CAPÍTULO 59. ACTITUDES HACIA LAS MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA	1186
CRISTINA PEDROSA JESÚS	
JOSÉ CARLOS CASAS DEL ROSAL	
MARÍA ASTRID CUIDA GÓMEZ	
MARÍA DE LOS ÁNGELES HIDALGO GÓMEZ	

SECCIÓN IV

VIOLENCIA

CAPÍTULO 60. EDUCACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES: LA ADVERSIDAD COMO OPORTUNIDAD PARA MEJORAR LA HUMANIDAD1206
AMPARO CIVILA SALAS

CAPÍTULO 61. SABERES COTIDIANOS, INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....1223
ISABEL M. GALLARDO FERNÁNDEZ
EMMA M. ALBERT MONRÓS
M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT

CAPÍTULO 62. ESTUDIO SOBRE LA INCIDENCIA DEL ACOSO ESCOLAR EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA1245
INMACULADA RUIZ-CALZADO

CAPÍTULO 63. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESPECTO AL ACOSO ESCOLAR Y A LA ATENCIÓN, CLARIDAD Y REGULACIÓN EMOCIONAL EN SU ALUMNADO.....1262
ALBERTO NOLASCO HERNÁNDEZ
LAURA GRACIA SÁNCHEZ
RAÚL CARRETERO-BERMEJO

CAPÍTULO 64. CYBERBULLYING ADOLESCENTE Y SU RELACIÓN CON LA BRECHA DIGITAL: DETECCIÓN DE NECESIDADES DE COMPETENCIA PARENTAL TECNOLÓGICA1287
CRISTINA GABARDA MENDEZ
ANTONIA MARTÍ ARAS
NURIA CUEVAS MONZONÍS
ANDREA CÍVICO ARIZA

CAPÍTULO 65. EXPERIENCIAS PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS CON INTERNET Y EL MÓVIL EN UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES: EL CASO DEL *PHUBBING* Y EL FOMO1305
ELISA ISABEL SÁNCHEZ ROMERO
ANA MARÍA GIMÉNEZ GUALDO

CAPÍTULO 66. PERCEPCIÓN DE ADOLESCENTES ESPAÑOLES SOBRE LOS VALORES RELACIONADOS CON LA FAMILIA.....1326
ANDREA CÍVICO ARIZA
NURIA CUEVAS MONZONÍS
CRISTINA GABARDA MENDEZ
ANTONIA MARTÍ ARAS

CAPÍTULO 67. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA VIOLENCIA FILIOPARENTAL DESDE LAS APORTACIONES DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	1345
MARÍA JESÚS SANTOS VILLALBA	
MARIA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 68. ESTUDIO SOBRE LOS CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE FUTUROS EDUCADORES EN RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR	1365
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL	
CAPÍTULO 69. HACIA NUEVAS FORMAS DE PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR: RELACIONES INTERPERSONALES Y ACOSO ESCOLAR EN EL AULA OBSERVADOS A TRAVÉS DE MAPAS AUTO-ORGANIZADOS	1381
GONZALO MONFORT TORRES	
ISRAEL VILLARRASA SAPIÑA	
ADRIÀ MARCO-AHULLÓ	
CAPÍTULO 70. LA EDUCACIÓN EN CINE, EL DIÁLOGO Y LA COMPETENCIA ESPIRITUAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES. REFLEXIONES SOBRE VALORES Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA A PARTIR DEL FILM WALL-E	1402
PATRICIA ELIZABETH CORTÉS GORDILLO	

SABERES COTIDIANOS, INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

DRA. ISABEL M. GALLARDO FERNÁNDEZ
Universitat de Valencia, España

PROF. EMMA M. ALBERT MONRÓS
Universitat de Valencia, España

DRA. M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT
Universitat de Valencia, España

RESUMEN

El objetivo principal del estudio que se presenta trata de *analizar diferentes situaciones de aula* en las que se fomenta el diálogo, el juego libre y la experimentación. Pretendemos observar cómo los niños y las niñas son protagonistas de su propio aprendizaje en interacción con el medio y con los otros. Asumimos que, para crear un espacio de aprendizaje, inclusivo y lúdico para la Educación Infantil, no hacen falta grandes recursos, ni muchos materiales. Las piezas sueltas, como material de juego no estructurado representan un mundo de posibilidades. Una simple hoja de papel, una caja de cartón, un rollo de papel higiénico... sin parecer nada a priori, pueden ser todo. Y en este sentido, la experiencia estética, tal como recoge la Ley Orgánica 3/2020 puede integrar distintas áreas: visual, sonora y corporal y convertirse en puerta de entrada para desarrollar el conocimiento de sí mismo y la autonomía personal, el conocimiento del entorno y el lenguaje, la comunicación y la representación.

No olvidemos, como plantea Malaguzzi, que los niños utilizan 100 lenguajes y la escuela, no debería olvidarse de 99 de ellos. Debemos reconocerlos y potenciarlos todos, porque todos son necesarios para el desarrollo y la formación integral del niño. Para ello, el aula, puede y debe ser un espacio de posibilidades y la expresión estética y la experiencia lúdica manifestarse como vías de acceso al conocimiento facilitando la convivencia, la comunicación y la reflexión.

Consideramos la Educación Infantil como etapa clave para el desarrollo armónico de los infantes donde se reconocen y abrazan las necesidades de desarrollo de cada criatura al tiempo que se sientan las bases para la construcción de la convivencia, lo que tendrá una proyección en su experiencia escolar y su crecimiento personal. En la Escuela Infantil el juego es uno de los ejes que determina la organización del espacio y el ambiente del aula potenciando así situaciones de inclusión y convivencia en donde media la conversación y el diálogo.

PALABRAS CLAVE

Diálogo, Educación en la primera Infancia, Educación Inclusiva, Integración social, Juego.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se enmarca en un proyecto más amplio que trata de conocer y comprender desde un planteamiento de investigación cualitativa cómo el juego y la experimentación de los niños y niñas facilitan procesos de inclusión y convivencia en las aulas de Infantil.

Tomando como referencia el marco legislativo y curricular vigente reflexionamos en torno a la complejidad y diversidad del aula, a la construcción de saberes en las tareas cotidianas que se llevan a cabo y a cómo el juego favorece el proceso de desarrollo del infante.

Pretendemos potenciar una escuela que desde la comprensión posibilite el disfrutar aprendiendo ya que educar es también comunicar actitudes, emociones y afectos. Todos ellos, son aspectos fundamentales para ayudar a crecer a los niños y niñas de educación infantil y formar personas cada vez más autónomas que sean capaces de interactuar en su vida cotidiana y comprender la realidad en la que viven (Morin, 1997; Beresaluze, 2009; Bassedas, Huguet y Solé, 2012).

Somos conscientes de que el juego, el diálogo y las emociones constituyen un referente esencial en la etapa de Educación Infantil (en adelante EI). Además, el juego sienta las bases para un buen aprendizaje, ya que favorece la atención, la concentración y la memorización (Piaget, 2001).

El cuidado y la atención a los más pequeños y la preocupación por su crecimiento y desarrollo, es un hecho tan natural y antiguo como la humanidad misma. *Aprendizaje, desarrollo y educación* son procesos que presiden una intervención psicopedagógica en cualquier etapa educativa, más aún si cabe en la etapa de EI, donde todos los aspectos del desarrollo están íntimamente relacionados y son interdependientes entre sí (Palacios y Castañeda, 2009; Piaget & Inhelder, 2007).

Tomamos como referente los derechos de la infancia, la teoría socio constructivista del aprendizaje y el aula como un espacio complejo donde se genera un cruce de culturas (Pérez Gómez, 2012).

A continuación, formulamos las preguntas que guían nuestra investigación:

¿Qué es lo cotidiano en un aula de Infantil?

¿Cómo situar al niño en el centro del proceso educativo?

¿Cómo desarrollar el conocimiento de sí mismo y la autonomía personal?

¿Qué papel ha de asumir el docente?

Desde esta propuesta de considerar el aula de educación Infantil como espacio de posibilidades y dialogo donde se facilite un escenario de convivencia (Ainscow, 2012), pretendemos los siguientes objetivos:

- Analizar situaciones de aula de Infantil para comprender la complejidad de la práctica docente en Infantil.
- Comprender mejor al niño desde el acompañamiento en la conversación y el diálogo y a través de sus juegos y creaciones.
- Reflexionar en torno a la conversación y los diálogos que surgen en el aula.

Para ello impulsamos y reivindicamos la importancia del juego libre como forma de aprendizaje y como motor de la actividad artística y creativa del niño.

Asumimos que el aula de Infantil ha de ser un lugar para disfrutar, para pasarlo bien y donde tener ganas de aprender cosas nuevas (Hoyuelos y Riera, 2015). Por tanto, es importante crear espacios abiertos, flexibles, sin que sean compartimentos estancos. El ambiente de aprendizaje ha de facilitar un espacio de convivencia donde se posibilite la socialización, el aprendizaje emocional y el diálogo (Loughlin & Suina, 2002; Wells, 2003).

Desde el análisis legislativo (Ley Orgánica 3/2020) consideramos relevante hacer referencia a tres principios metodológicos que sustentan las

actividades, tareas y proyectos que implementamos en las aulas de educación Infantil.

Principio de socialización. La interacción social desarrolla las funciones psicológicas superiores más evolucionadas. Este principio implica integrar la acción educativa en el contexto al cual pertenece el niño, favorecer la relación entre iguales, respetar y elaborar normas, valores y reglas que rijan la vida en grupo, confrontar puntos de vista, resolución de conflictos, etc.

Principio de intuición. El niño desde el nacimiento hasta los 6 años conoce la realidad a través de la sensación y la percepción. Por tanto, se le han de proporcionar experiencias donde pueda aplicar sus principales vías de conocimiento, los sentidos (tocar, ver, oler, etc.).

Principio de creatividad. El pensamiento creador se caracteriza por la originalidad, fluidez y flexibilidad, y permite la resolución de conflictos de modo particular. Respetar y aceptar la individualidad de cada alumno constituye la premisa básica para lograr este principio educativo tal como aparece reflejado en el Art. 14 de la Ley Orgánica 3/2020.

Asimismo, tal como se expone en el Decreto 38/2008 del 28 de marzo del Consell, por el cual se establece el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana, el desarrollo de los niños en esta etapa se origina a partir de su actividad práctica y su vida afectiva, es decir, a través de sus experiencias, acciones, sentimientos e intenciones. Por tanto, los docentes hemos de comprender y empatizar con las necesidades educativas de los niños de esta etapa y tener en cuenta que su evolución y aprendizaje depende en gran medida de las oportunidades que los adultos les proporcionemos tanto en el contexto escolar como social y familiar.

Siguiendo los planteamientos de Schaffer (1989: 216) diremos que es “en buena medida a través de la acción del adulto como se estructuran las experiencias del niño [...] La sensibilidad de los cuidadores adultos para responder al niño tiene, en efecto, múltiples repercusiones en el desarrollo cognitivo y social de éste”. Los primeros años de vida son por tanto de vital importancia en el desarrollo global del niño. De acuerdo con Piaget e Inhelder (2007), a medida que los niños crecen y alcanzan

niveles cognitivos superiores, adquieren la capacidad de razonar de manera más compleja sobre temas morales, por lo que sus tendencias hacia el altruismo y la empatía también aumentan. Las experiencias de relación social favorecen que el egocentrismo propio del periodo preoperacional se vaya diluyendo mientras que la criatura se va abriendo a la relación y el juego con los demás.

El Decreto 38/2008 apuesta por una organización temporal que se adapte a las particularidades y necesidades del alumnado. Además, la distribución del tiempo se hará mediante hábitos y rutinas, de carácter estable, que proporcionen seguridad y confianza a los niños. A través de ellas, cada niño irá ajustando su ritmo particular al de la vida cotidiana en grupo. Asimismo, se hace hincapié en la relación con las familias, aspecto sumamente importante e ineludible en esta etapa educativa.

Estamos de acuerdo con Malaguzzi (2001) cuando afirma que:

La escuela ha de ser un lugar de personas y no de papeles, objetivos y evaluaciones. Un lugar de compartir, de crear, de hacer amigos, de situarse, de conocerse a sí mismos y de conocer a los demás. Un lugar de ilusión, de búsqueda, de descubrimiento. Sólo confiando y creyendo en las capacidades y potencialidades de los niños y las niñas, podemos respetar y dar la posibilidad de que sean ellos y ellas quienes resuelvan aquellos retos que se van encontrando en su trayecto vital (p. 41).

La actitud que ha orientado en todo momento nuestro trabajo ha sido la de aprender de las observaciones de aula realizadas respetando a sus participantes, su contexto y su singularidad (Mercer, 1998; Mercer, 2001; Jesson, Fontich y Myhill, 2016).

Creemos con Gimeno (1998) que la práctica es fuente de conocimiento y sirve para:

- a) Proporcionar conocimientos nuevos.
- b) Validar/invalidar los conocimientos que se tienen.
- c) Reelaborar haciendo cada vez más rico y complejo el conocimiento que se tiene de los diferentes ámbitos: científico, cotidianos, sociales, etc.

De acuerdo con lo anterior, en este capítulo se interrelaciona el estudio de la teoría con el análisis de situaciones reales de enseñanza en EI.

Consideramos que para *aprender a mirar* lo que ocurre en las aulas hay que saber que queremos mirar. Si el conocimiento objetivo se forma sobre la acción, ese conocimiento permitirá comprender las acciones que se realicen. La práctica educativa está presente en el trabajo en el aula, pero una vez codificada forma la cultura educativa objetiva y “está a nuestra disposición como conocimiento elaborado” (Gimeno, 1998, p.90).

1. SITUACIONES COTIDIANAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Al abordar esta cuestión nos surge la siguiente pregunta: ¿Qué es lo cotidiano en un aula de Infantil?

A este respecto, consideramos que cualquier momento que surge en el aula con o sin planificación previa puede ser una *situación cotidiana* donde lo emocional, lo humano, lo natural, lo cultural, lo social, giran alrededor de la persona, construyéndola, ayudando a hacer crecer al individuo y a los niños de hoy que serán los ciudadanos de mañana.

Asumimos con Abelleira Bardanca y Abelleira Bardanca (2020) que en las situaciones cotidianas que vivimos en las aulas de Infantil el verdadero eje debe ser el conocimiento de si mismos y de los demás, del lugar que habitan y de lo que en él sucede. Según Piaget (1975) la acción es el origen del pensamiento. Es el ejercicio de la acción, con sus dificultades y logros, el que permite que el niño tome conciencia de lo que hace y mediante procesos sucesivos de abstracción y generalización vaya construyendo su conocimiento (Piaget, 1980). Pero, las actividades que realizamos están mediadas por lo general, por la intervención de otras personas o de elementos culturales.

Sabemos que el niño explora constantemente el mundo que le rodea, el entorno en el que vive, de esta forma, llegará a ser un adulto con conocimientos. El juego forma parte de la vida de un niño desde el primer día de su nacimiento. En realidad, todo lo que hace el bebé es jugar y comunicarse con su entorno, explorar, descubrir nuevas sensaciones. Es

decir, poner en práctica para aprender y descubrir el mundo que les rodea. Y todas estas acciones, imprescindibles para su buen desarrollo intelectual y motriz, no las desean realizar solos. Es posible que, durante un pequeño rato, sí se distraiga jugando solo; pero cuando esta tarea se alargue más de 10 minutos buscará la presencia del adulto.

Es importante destacar que en la EI la psicomotricidad es esencial, porque en esta etapa es donde los niños y niñas empiezan a desarrollarse. Y donde se fijan todas las bases de las habilidades necesarias para la vida, las bases del aprendizaje y de su personalidad (Ortega, 1992; Piaget, 1975).

Al planificar las tareas diarias hemos de tener en cuenta las necesidades del alumnado según su edad e intereses. Ciertamente que *los hábitos y rutinas* son tareas esenciales en la vida cotidiana del aula de Infantil. Las criaturas necesitan vivenciar y aprender a orientarse en el tiempo y en el espacio para tener seguridad sobre ellos mismos y para poder anticipar lo que va a suceder. Por esta razón, la organización del espacio y del tiempo es un elemento básico que constituye un objeto de aprendizaje y, a la vez, un recurso didáctico. “Para crecer, se necesita un entorno de oportunidades” (Bruner, 2013. P.91).

Un ejemplo de ello es la realización de la *asamblea para iniciar las tareas en el aula* cuando entramos en la clase, los hábitos de higiene antes del almuerzo y después del patio, etc. También las *rutinas del aula* dan seguridad a los niños porque saben que toca hacer en cada momento y ese conocimiento les proporciona *autonomía* en el aula y en la vida cotidiana, es decir en el día a día. Cuando la maestra a diario hace determinadas actividades y en el mismo orden, les ayuda a ellos a anticipar.

Hay momentos relevantes en la vida del aula de Infantil, tales como:

- El encuentro: Acogida al llegar al aula.
- La asamblea para iniciar y gestionar las diferentes tareas/ proyectos.
- La organización del aula en ambientes/rincones.
- El almuerzo: socialización con los iguales.
- El descanso: relajación/siesta

- El juego simbólico: individual o compartido
- Lectura compartida de cuentos.
- Situaciones de juego autónomo, por ejemplo: dos niños que se ayudan para construir un puzle.
- El aseo y cuidado personal (Hábitos y rutinas)
- La salida y la despedida

Todas estas situaciones se llevan a cabo en un clima afectivo y cercano en donde media el lenguaje oral, la conversación, en suma, el dialogo que forma parte de la convivencia y del día a día en el aula.

Al respecto, aludimos a Maturana (2002) para señalar el valor de la conversación en lo que refiere a la empatía. La conversación surge en el “autorespeto y respeto hacia el otro, así como autoaceptación y aceptación del otro, sin exigencias, en la emocionalidad de colaboración y de no rivalidad (...)” (p. 70). La conversación se convierte para el niño en una experiencia significativa de aprendizaje y descubrimiento emocional que educa en el sentimiento del otro y favorece el desarrollo del vínculo de la amistad.

Algunas de estas situaciones las mostramos en el análisis de resultados.

2. JUEGO, INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA

"En el hombre autentico, siempre hay un niño que quiere jugar"
(Nietzsche)

Asumimos con Vela y Herrán (2019) que el juego ayuda al niño a ampliar sus conocimientos y experiencias y a desarrollar su curiosidad y su confianza. Los niños aprenden intentando hacer cosas, comparando los resultados, haciendo preguntas, fijándose nuevas metas y buscando la manera de alcanzarlas. Prepararlo para la vida futura significa proporcionarle el dominio de sí mismo (Dewey, 1989). La única manera de aprender es hacer. Aprender haciendo. Por ello para Dewey (2020) la experiencia y el pensamiento no constituyen términos opuestos ya que ambos se refuerzan mutuamente. La educación es una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, habilitando a las nuevas generaciones a responder a los desafíos de la

sociedad. Educar, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo. Por tanto, la escuela ha de posibilitar la acción y la reflexión de experiencias relevantes de la vida social que permitan el desarrollo de una ciudadanía plena.

Tal como se explicita en el Decreto 38/2008, el juego es la principal fuente de actividad en el alumnado de infantil, por lo que es esencial dedicar un carácter lúdico a todas las actividades planteadas, de tal manera que no exista una división entre juego y trabajo, pues en estas edades el juego es trabajo para los niños. En este sentido, se ha de recurrir al juego como punto de partida y estrategia de aprendizaje en todo el proceso educativo, utilizándose como base para las actividades diarias.

No hay que olvidar que el niño tiene derecho al juego, a divertirse e interaccionar con sus compañeros ya que es el primer instrumento que tiene para aprender y conocerse. Además, mediante el juego, los alumnos expresan sus sentimientos, sus miedos e inquietudes, de un modo espontáneo y el docente ha de aprovechar esta oportunidad para hacer de mediador y motivador. “A través del juego las culturas transmiten valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan múltiples facetas de su personalidad” (Saint-Exupéry, 2010, pág. 43).

Juego, inclusión y convivencia son aspectos que guardan una estrecha relación. Entendemos que crear un ambiente inclusivo en Infantil supone centrar la enseñanza en el sujeto que aprende (niños y niñas) seleccionar los recursos precisos en cada proyecto o tarea y el diseño de estrategias educativas que aseguren la plena participación y aprendizaje del alumnado, es decir que atienda a las necesidades de cada criatura que forma parte del aula. La inclusión educativa busca la presencia, la participación y el logro de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011).

Desde nuestra propuesta, consideramos que la inclusión está presente en cada momento del aula de infantil, es el ambiente que se respira, el dialogar sobre lo que sentimos y como nos sentimos con el otro. Apostar por estrategias como el atelier o trabajar el arte desde la expresión de los lenguajes gráfico y plástico que realiza cada niño o niña en sí mismo ya es toda una Propuesta inclusiva a implementar en las aulas. Sin duda, el

fomento de la inteligencia emocional a edades tempranas es uno de los pilares del desarrollo individual más importante en Infantil.

El arte al servicio de la inclusión supone la incorporación de actividades de arte como la danza, el drama, la música, la poesía y las artes visuales, facilita la atención a la diversidad, en la medida en que permite al alumnado expresarse partiendo de sus habilidades y preferencias (Vecchi, 2013).

La actitud del docente es fundamental para poder generar en el alumnado la curiosidad por aprender, favoreciendo el diálogo y la comunicación.

3. METODOLOGÍA

Teniendo como referentes las preguntas formuladas, desde el punto de vista metodológico hemos optado por una investigación de corte cualitativo (Angrosino, 2012). Para aproximarnos al conocimiento de la realidad del aula de Infantil lo hacemos desde la observación sistemática tratando de entender la complejidad de esa realidad. Asumimos con Tójar (2006) que, si no se reflexiona, se indaga o se investiga sobre lo que se hace de forma cotidiana pocas posibilidades existen de que se modifique un patrón de comportamiento” (p.152).

Desde la observación realizada mostramos algunas evidencias recogidas en las aulas de Infantil en diferentes momentos y situaciones. Somos conscientes de la complejidad de las situaciones educativas, de su imprevisibilidad, de su constante cambio y reorganización. Consideramos esencial en la etapa de EI la idea de trabajar mediante el juego, el diálogo y las emociones. Estamos implementado una metodología cualitativa tratando de que las criaturas se sientan atraídas por las propuestas que realizan. Desde la observación diaria recogemos diferentes situaciones de aula, propuestas de dialogo y juego en aulas de Infantil de tres, cuatro y cinco años.

3.1. PROCEDIMIENTOS Y RECURSOS DE LO OBSERVADO

La observación sistemática del aula nos ha facilitado una descripción minuciosa para un posterior análisis e interpretación de las tareas observadas. Como señala Riera (2015), la observación en el aula nos lleva a repensar sin prejuicios, sin ideas preconcebidas, nos ayuda a focalizar el objeto de estudio.

Con el objeto de analizar situaciones cotidianas de aula, las herramientas que estamos usando en la investigación en curso son: diario de campo, observaciones de aula, fotografías, producciones del alumnado, análisis de documentación del aula y las grabaciones en audio de diferentes situaciones/diálogos, etc. Y a partir de ahí la realización de la transcripción de esas grabaciones nos facilita el análisis.

Dada la importancia del lenguaje oral en la etapa de EI pretendemos investigar *las estrategias dialógicas* como herramienta para fomentar el diálogo en el aula de tres años, en este caso se muestran situaciones en las que tomando como referente los saberes del alumnado se hace presente la construcción conjunta del conocimiento.

En el aula de 5 años de todas las observaciones recogidas, mostramos los diálogos en el rincón del juego simbólico donde dos niñas están *jugando a los médicos*.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Hemos de destacar que nuestro proyecto en torno a *Situaciones cotidianas en el aula de Infantil* continua en la fase de trabajo de campo y, por este motivo, a continuación, presentaremos una pequeña cata de los resultados obtenidos a partir de las observaciones realizadas, la transcripción de las grabaciones de diálogos y las notas del Diario de aula.

Desde la observación realizada mostramos evidencias recogidas en las aulas de Infantil en diferentes momentos y situaciones. Nos referimos a *Diálogos en el rincón del juego simbólico* (aula de cinco años) y en el aula de tres años: asamblea, lectura dialógica y otras lecturas y diálogos en la

biblioteca del colegio. A continuación, damos respuesta a nuestra primera pregunta de investigación: *¿Qué es lo cotidiano en un aula de Infantil?*

Desde nuestros resultados observamos que *lo cotidiano* son situaciones lúdicas vinculadas a los intereses y a las necesidades de los niños y niñas en las que destaca la interacción entre iguales y con el adulto. Asimismo, las niñas de 5 años muestran un uso del lenguaje oral amplio y un vocabulario bastante coherente con la situación de juego que vivencian.

A continuación, se muestra la conversación en el rincón del juego simbólico.

4.1. DIÁLOGOS EN EL RINCÓN DEL JUEGO SIMBÓLICO

Contexto: aula de 5 años donde dos niñas están jugando a los “médicos”

La maestra se acerca a las niñas que se encuentran jugando y decide unirme a su juego interactuando con ellas.

Maestra: A ver cómo estoy hoy, que me encuentro un poco “pachucha”.

Niña 1: Se te ha roto el corazón (risas)

Niña 2: ¿Si se te rompe el corazón te mueres?

Maestra: ¿tú qué crees?

Niña 2: Que sí

Niña 1: No se te ha roto, es que no me dado cuenta de que no te he puesto el termómetro.

Niña 2: Déjame curar a mí también.

Niña 1: Señó, estás “regulin”

Niña 2: Mira señó, tienes fiebre, te lo pone la rallita, tienes fiebre (la niña muestra el termómetro a la M).

Niña 1: Pobrecita, estás malita. Te vamos a quitar los granitos de la cara.

Niña 2: Ahora quítale esa pestaña, se le ha caído.

Niña 1: A ver los oídos... (mira un oído), a ver el otro oído...

Niña 2: Te tenemos que pinchar, señó. Venga la vamos a pinchar.

Niña 1: Mañana te regalaremos un pupitre

M: ¿Un pupitre?

Niña 1: Sí para que te sientes y te podamos curar bien.

Niña 2: Esto es hielo, vamos a ponerte hielo, ¿vale señó?

Niña 1: Te vamos a echar agua en el pelo, que lo tienes seco. Y alomejor por eso tienes fiebre.

M: Curarme bien, que me habéis dicho que estoy muy malita.
Niña 1: Sabes que... Vas a tener un bebé? voy a vértelo.
M: ¿un bebe? ¿Ahora?
Niña 2: Ya falta poco para que nazca, vamos a apretarle.
Niña 1: Mañana sale, ¿tienes el bisturí Noa para sacarlo?
Niña 2: aiiii (está haciendo fuerza para que nazca el bebe)
Niña 1: Aquí tienes uno, espera,, espera que sale otro...
Niña 2: Aaaa sí, son hermanos. Una chica y un chico. Esta es la hermana mayor
M: ¿Dos de golpe? Uff que cansada estoy.
Niña 1: Te hemos comprado un carro para que puedas llevarlos (me trae un carro de juguete)
Niña 1: Ahora te vamos a coser, chic chic (imita el sonido de coser).
M: Que matronas más buenas me han tocado. Qué suerte he tenido.
Niña 2: Voy a limpiar a tus bebés, que están llenos de sangre.
Niña 1: Voy a pincharles, ¿Sabes por qué? Porque tienen que aprender a llorar.
Niña 2: Cuando crezcan, hay que darles la lechita, eh.
Niña 1: Dale la leche de la teta, por favor (lo pone al muñeco cerca del pecho). ¿Le doy un muñequito a tu bebé?
M: Si, pero que no sea muy pequeño que se lo puede tragar.
Niña 1: Vale
Niña 2: Mira como estas de temperatura, mira, mira (Muestra el termómetro a la M).
M: Doctora, ¿cómo me ve usted?
Niña 2: Pues que tienes fiebre, fiebre y mucha. Eso es del parto.
Niña 1: ¿Os habéis lavado las manos, antes de tocar a los bebes? (Les dice a otras niñas que se acercan a ver a los bebes).
3: Uii no, voy a lavarme las manos antes de tocar al bebé.
M: Claro, claro. Eso es lo primero, la higiene es muy importante, sino mis bebes se pondrán malitos.
Niña 2: Yo también voy a lavarme las manos.
Niña 1: Tenemos que vestirlos: vamos a ver, el gorro, los calcetines...
Niña 2: Vamos a verte como estás, ahora... chic chic (me escolta). Yo creo que ya estás fuera de peligro, ya estás buena, seño.
Niña 1: Puedes marcharte a casa con tus bebes en el carro.
M: Vale, muchas gracias por la atención chicas. Y me voy muy contenta con mis bebés. Hasta pronto

Observamos que los Diálogos en el rincón del juego simbólico nos permiten además responder a nuestra segunda pregunta de investigación: ¿Cómo situar al niño en el centro del proceso educativo?

Ciertamente que el juego simbólico es fundamental para el desarrollo cognitivo y emocional de cualquier niño. El juego de imitar, el de roles, el hacer como si fuera, es el juego por excelencia de la infancia. Toda la situación analizada gira en torno a las protagonistas que son las que poniendo en práctica sus habilidades y competencias sociales guían y establecen los diálogos desde su imaginación y creatividad.

Constatamos también como en el juego simbólico se fomenta la autoestima y el autocontrol, proporcionándoles confianza en sí mismas (Ej: Niña 1: Voy a pincharles, ¿Sabes por qué? Porque tienen que aprender a llorar.).

Para dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Cómo desarrollar el conocimiento de sí mismo y la autonomía personal?*, consideramos relevante mostrar unos fragmentos de la asamblea como foro de expresión de deseos y emociones posibilitando así una situación que fomenta la autonomía personal.

4.2. ASAMBLEA EN EL AULA DE 3 AÑOS

Situación I.

Episodio III. La asamblea como foro de expresión de deseos y emociones. (21 de diciembre).

Secuencia I. Tareas habituales de inicio de la asamblea. En Diario de campo Anexo III, pp.44-45.

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... <<Suena, suena, un cascabel dilín, dilón...>> (*Varios cantan*) ¿Vale? ¿La ponemos luego?

VARIOS: Sí:

En esta secuencia se muestra los siguientes aspectos: el *desarrollo de la autonomía y refuerzo del autoconcepto. Experiencia de vivencias emocionales positivas*. Es de destacar el lenguaje reiterativo de la maestra que en todo momento, trata de asegurarse de que los niños hayan entendido lo que quiere enseñarles, especialmente que comprendan que es el último día de escuela antes de Navidad. Con la construcción de este conocimiento la maestra les ofrece la posibilidad de elaborar poco a poco sus coordenadas temporales, de interpretar el significado y conocer los usos sociales de lo que significa esta festividad.

Episodio II. La asamblea como eje transversal del aprendizaje en grupo. Secuencia III: Los círculos de la clase. En Diario de campo Anexo III. pp. 68-71.

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)

En este Episodio se refleja el bienestar y participación de los niños y niñas. Observamos que se da una situación de construcción del conocimiento como consecuencia natural. En nuestro caso, *la conversación en asamblea* ha adquirido gran significatividad y funcionalidad en la gestión de las tareas del aula. Además, como práctica conversacional por excelencia, se ha desvelado su dimensión afectiva y su repercusión en la experiencia emocional del grupo-clase. Hemos observado en diferentes situaciones cómo los infantes van desarrollando la confianza en sí mismos al tener que expresar sus propios sentimientos y pensamientos.

4.3. SITUACIÓN II. LA LECTURA DIALÓGICA EN EL AULA DE 3 AÑOS

Episodio II. Lectura con estrategias dialógicas III. Secuencia I. Lectura con estrategias dialógicas. En Anexo III, Diario de campo, pp. 322-323.

[Durante la lectura *Perdut i trobat* (Jeffers, 2011)]

ANA: <<Adiós... (*Acompaña de gestos*) Y se fue... Pero mirad, el pingüino cuando veía que el niño se iba lejos, lejos se quedaba un poco...>>
* (*Estrategia dialógica*).

OA: *Triste* (*Triste*)

ANA: ¿Por qué creéis que se quedaba triste? * (*Estrategia dialógica*).

BN: *Poque* no tiene familia.

ANA: Porque no tenía familia... Puede ser. ¿IA tu por qué crees que se quedó triste?

IA: *Poque*:: *Poque* se va.

ANA: Porque se va su amigo ¿Verdad? * (*Estrategia dialógica*)

En nuestra investigación nos interesa analizar de qué manera interviene el niño en el diálogo (Rapley, 2014) cómo contribuye a la conversación a través de la apropiación de una serie de reglas y normas como los turnos de palabra, los acuerdos de cooperación y coordinación y los esquemas interactivos.

Estas situaciones de aula que acuñamos con el nombre de *lecturas dialógicas* resultan idóneas para desarrollar estrategias conversacionales que facilitaran la puesta en práctica, más adelante, de proyectos estructuralmente más complejos.

4.4. SITUACIÓN III. OTRAS LECTURAS Y DIÁLOGOS EN LA BIBLIOTECA

Episodio II. Narración compartida II y visita a la biblioteca del colegio.

Secuencia III. Volvemos a la clase. En Anexo III, Diario de campo pp. 354-355.

ANA: ¿Has cogido uno de súper héroes? ¿Y quién salía?

GO: Un niño y una niña,... y otro niño.

ANA: ¿Y qué hacían?

GO: Volaban

ANA: ¿MNL cuál es el cuento que más te ha gustado de los que has cogido? /

¿A que lo adivino? / A que es uno que era de unos animales que entraban y salían?

MNL: Sí, *una* ranas.

ANA: ¡El de la granja! El de los animales que estaban en la granja (...)

¿Y MLA?

MNL: MLA el de la camiseta: : María se estaba poniendo el pelo rosa...

Figura 1. Volvemos a clase



Figura 2. Visita a la biblioteca del colegio



En esta situación destacamos los momentos de lectura y de diálogo en el aula de gran vivencia emocional (Fig. 1 y 2). Diálogo tras la lectura y el acercamiento libre del niño al universo literario. Asimismo, ambas propuestas permiten a las criaturas poder participar de las experiencias exponiendo las ideas propias a la vez que aceptan ideas de los demás. Por tanto, se trata de prácticas inclusivas de aprendizaje y desarrollo emocional que potencian la autoestima y desarrollan a su vez, la empatía o sentimiento del otro.

En el aula de Educación Infantil el maestro interviene como *mediador* en esa iniciación literaria, por tanto, es el docente quien tiene en sus manos la posibilidad de hacer de la *lectura de cuentos* una experiencia de gran significatividad para el niño de modo que repercuta en su desarrollo personal y en su predisposición hacia el universo lectoescriptor.

En la respuesta que da la maestra a los niños se desprende un vínculo afectivo que proporciona seguridad y estabilidad en el contexto escolar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La escuela del siglo XXI es un hecho que progresa hacia un modelo de educación inclusiva tal como muestra el desarrollo legislativo y curricular vigente (Decreto 104/2018 y Orden 20/2019). Consideramos que la diferencia propia de las personas es una oportunidad real para el aprendizaje individual y común. Las evidencias de mejora en torno al clima escolar y la convivencia, a la labor docente, a la participación de la comunidad educativa, al currículo y al proceso de investigación sobre la práctica demuestran que otra educación es posible (Hernández Sánchez y Ainscow, 2018). Sin embargo, como sostiene Escudero (2016) es preciso una implicación de todos los agentes educativos y un cambio desde la base curricular y organizativa para avanzar en la búsqueda progresiva de una cultura, unas políticas y unas prácticas inclusivas.

Llegado este momento, retomamos el tema objeto de nuestro estudio en torno a *saberes cotidianos, inclusión y convivencia en Educación Infantil*. Tras el análisis sobre las sesiones analizadas observamos que los niños han logrado la apropiación de una serie de reglas y normas como los

turnos de palabra, los acuerdos de cooperación y coordinación y los esquemas interactivos. Asimismo, las *evidencias recogidas* en las aulas muestran que las diferentes situaciones tienen como referente el juego y el diálogo potenciando así situaciones cotidianas en las que se favorece la construcción conjunta del conocimiento (Mercer, 1998). Además, median las emociones que constituyen un referente esencial en la etapa de EI.

Las herramientas de investigación utilizadas han sido la observación y participación directa en las asambleas, el diario de clase y el registro observacional, así como las transcripciones y fotografías de la puesta en práctica de dichas tareas.

Seguimos trabajando en el día a día del aula lo que nos ha permitido observar cómo los niños y niñas desde sus saberes cotidianos van desarrollando la confianza en sí mismos al tener que expresar sus propios sentimientos y pensamientos.

Asimismo, en la relación maestra-niño, el lenguaje constatamos que se usa para compartir significados, para contextualizar y organizar la acción, para construir la imagen social de uno mismo y de los demás, es decir, para crear relaciones afectivas, y para representar la realidad. El conjunto de actividades que se realizan en la escuela guarda relación con el entorno cultural y los modos de actuar propios del grupo social, a que pertenecen los niños, para generar un aprendizaje útil y relevante (Trueba, 2015).

Asumimos que analizar situaciones de aula en Infantil es un trabajo complejo y requiere todo un proceso de planificación, reflexión y elaboración de documentación de la experiencia. Estamos en ello.... y seguimos aprendiendo a conversar con nosotras y con lo que nos rodea.

En este capítulo hemos interrelacionado el estudio de la teoría con el *análisis de situaciones reales de enseñanza* en las aulas de Infantil dado que las futuras líneas de investigación se centran en aprovechar la experiencia de aula para vincularla con la Formación Inicial de maestros y maestras en EI.

Ciertamente que a día de hoy los docentes estamos conviviendo con la incertidumbre del saber y conocimientos sistémicos en constante evolución. Consideramos que el momento actual, en plena pandemia, es momento de fomentar el disenso razonado y la aceptación de la diversidad como riqueza para desarrollar formas complejas e inclusivas de entender el mundo en que vivimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelleira Bardanca, A. y Abelleira Bardanca, I. (2020). El latido de un aula de Infantil. Elogio de la cotidianidad. Octaedro
- Ainscow, M. (2012). Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, vol. 5 (1) 39-49
- Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa. Colección: Investigación Cualitativa. Morata.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2012). Aprender y enseñar en Educación Infantil. Graó.
- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. Club Universitario Alicante.
- Bruner, J. (2013). La educación puerta de cultura. Visor
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12 (4), 26-46. <http://goo.gl/f9o4dF>
- 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. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 3 de abril de 2008, núm. 5734, p. 55018-55048.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, no. 8356, 2018, 7 agosto.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.

- Dewey, J. (2020). *Democracia y Educación*. Colección Raíces de la Memoria. Morata
- Escudero, J.M. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Nau Llibres.
- Gimeno, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata
- Hernández Sánchez, A. M. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1):13-22. DOI: 10.33412/retoxxi.v2.1.2056
- Hoyuelos, A. y Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Jesson, R., Fontich, X., & Myhill, D. (2016), "Creating dialogic spaces: Talk as a mediational tool in becoming a writer", *International Journal of Educational Research*, vol. 80, pp. 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.002>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Loughlin, C. E., & Suina, J. H. (2002). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Morata.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Rosa Sensat.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.
- Mercer, N. (1998), *La construcción conjunta del conocimiento*. Paidós
- Mercer, N. (2001), *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Morin, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Ediciones Universidad de Valladolid
- Orden 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado del sistema educativo valenciano.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Alfar.

- Palacios, J. y Castañeda, E. (Coord.) (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Fundación Santillana.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1980). Recent studies in genetic epistemology. *Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget*. 1, 3-7.
- Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Crítica.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y Pedagogía*. Crítica.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Morata.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Riera, M. A. (2015). Del mirar al observar. En A. Hoyuelos, & M. A. Riera, *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 55-88). Octaedro.
- Saint-Exupéry, A. (2010). *El principito*. Alianza Editorial.
- Schaffer, H.R. (1989). *Interacción y socialización*. Visor.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Octaedro.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.
- Vela, P. y Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Litera libros
- Wells, G. (2003). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.