



**Universidad  
Católica  
de Valencia  
San Vicente Mártir**

**PER A UNA MILLORA DEL CLIMA DE L'AULA A PARTIR DE  
LES TERTÚLIES LITERÀRIES DIALÒGIQUES EN EDUCACIÓ  
INFANTIL**

**Treball Final de Grau  
Educació Infantil**

**Presentat per:**

**Amparo Oltra Vicens**

**GRUP, 4T PIMM**

**Dirigit per:**

**Dra. D<sup>a</sup> ANNA ISABEL PEIRATS NAVARRO**

**Facultat de Psicologia, Magisteri i Ciències de l'Educació**

## ÍNDIX GENERAL

0. ABSTRACT/RESUM/RESUMEN .....	6
1. JUSTIFICACIÓ.....	8
2. OBJECTIUS.....	10
3. METODOLOGIA.....	12
4. MARC TEÒRIC .....	14
4.1. El clima de l'aula: elements integrants .....	14
4.1.1. El docent.....	14
4.1.2. L'alumne.....	16
4.1.2.1. La diversitat de l'alumnat.....	17
4.1.3. La família .....	18
4.1.4. Conductes disruptives que afecten al clima de l'aula.....	19
4.1.4.1. Possibles alternatives per a pal·liar els conflictes a l'aula.....	21
4.2. Problemes de convivència a l'aula.....	24
4.2.1. La marginació .....	24
4.2.2. Els prejudicis i els complexos a l'aula.....	25
4.2.3. L'egocentrisme .....	27
4.3. El paper de la literatura com a eina per assolir un bon clima a l'aula .....	28
4.3.1. Literatura i formació integral a l'aula.....	29
4.3.2. La literatura i la didàctica a l'aula.....	32
4.3.3. Funcions de la literatura infantil i juvenil [LIJ].....	33
4.4. Tipologies textuais .....	35
4.5. Tertúlies literàries dialògiques.....	36
4.6. Recorregut legislatiu .....	38
5. APLICACIÓ PRÀCTICA. TERTÚLIES LITERÀRIES DIALÒGIQUES .....	43
5.1. Contextualització .....	43
5.2. Objectius .....	44
5.3. Metodologia .....	44
5.3.1. Estructura.....	46
5.3.2. Lectures .....	47
5.3.3. Competències i continguts.....	48
5.4. Descripció de les sessions .....	50
5.4.1. Primer mes: Marginació .....	51
5.4.1.1. Objectius del primer mes.....	51

5.4.1.2. <i>Tertúlia Literària Dialògica 1: L'elefant Elmer</i> .....	53
5.4.1.3. <i>Tertúlia Literària Dialògica 2: L'elefant Elmer</i> .....	54
5.4.2. <i>Segon mes: Prejudicis</i> .....	55
5.4.2.1. <i>Objectius del segon mes</i> .....	55
5.4.2.2. <i>Tertúlia Literària Dialògica 3</i> .....	57
5.4.2.3. <i>Tertúlia Literària Dialògica 4</i> .....	58
5.4.3. <i>Tercer mes: Egocentrisme</i> .....	58
5.4.3.1. <i>Objectius del tercer mes</i> .....	59
5.4.3.2. <i>Tertúlia Literària Dialògica 5</i> .....	61
5.4.3.3. <i>Tertúlia Literària Dialògica 6</i> .....	62
5.4.4. <i>Jornades Literàries</i> .....	63
5.4.4.1. <i>Estructura</i> .....	64
5.5. <i>Avaluació</i> .....	64
5.5.1. <i>Criteris d'avaluació</i> .....	65
5.5.2. <i>Rúbrica per a evaluar les TLD</i> .....	66
5.6. <i>Conclusions</i> .....	66
<b>6. CONCLUSIONS</b> .....	<b>68</b>
<b>7. REFERÈNCIES</b> .....	<b>71</b>

## ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Competències del Curriculum que es treballen a les TLD. ....	49
Figura 2. Continguts del Curriculum treballats a les TLD. ....	49
Figura 3. Objectius del primer mes treballats a les TLD. ....	51
Figura 4. Objectius del segon mes treballats a les TLD. ....	55
Figura 5. Objectius del tercer mes treballats a les TLD. ....	59
Figura 6. Tríptic de les Jornades Literàries. ....	63
Figura 7. Criteris d'avaluació de les TLD. ....	65
Figura 8. Rúbrica per a avaluar les TLD. ....	66

## **0. ABSTRACT/RESUM/RESUMEN**

### **RESUM**

El clima a l'aula i, per consegüent, la convivència, són un dels pilars fonamentals per a contribuir a la formació integral de cada alumne, i alhora aconseguir un desenvolupament adequat, a través d'una transmissió de valors i de conductes que milloren les relacions interpersonals. Atés que a les aules d'Educació Infantil es presenten conductes conflictives, com ara la marginació, els prejudicis i l'egocentrisme, al llarg del treball es presenten els diferents factors que intervenen en el clima de l'aula, així com els problemes de convivència més freqüents. D'aquesta manera, es planteja la realització d'unes Tertúlies Literàries Dialògiques, on la literatura i el diàleg juguen un paper important, pel fet que la literatura és una font de valors i les tertúlies fomenten l'empatia; és a dir, permeten que l'alumnat obtinga una visió més àmplia de la societat i aprenga a acceptar i respectar les diferències.

**Paraules clau:** marginació, egocentrisme, prejudicis, tertúlies literàries dialògiques, convivència.

### **RESUMEN**

El clima en el aula y, por consiguiente, la convivencia, son uno de los pilares fundamentales para contribuir a la formación integral de cada alumno, a la vez que permiten conseguir un desarrollo adecuado, a través de una transmisión de valores y conductas, que mejoran las relaciones interpersonales. Dado que en las aulas de Educación Infantil se presentan conductas conflictivas como, por ejemplo, la marginación, los prejuicios y el egocentrismo, a lo largo del trabajo se presentan los diferentes factores que intervienen en el clima del aula, así como los problemas de convivencia más frecuentes. De este modo, se plantea la realización de unas Tertulias Literarias Dialógicas, donde la literatura y el diálogo juegan un papel importante como

herramienta, por el hecho de que la literatura es una fuente de valores y las tertulias fomentan la empatía; es decir, permiten que el alumnado obtenga una visión más amplia de la sociedad y aprenda a aceptar y a respetar las diferencias.

**Palabras clave:** marginación, egocentrismo, prejuicios, tertulias literarias dialógicas, convivencia.

## **ABSTRACT**

The classroom environment and, consequently, coexistence are one of the most important bases to contribute in the integral development of each student, as well as to obtain an appropriate development through transmitting values and behaviours that improve the interpersonal relations. Due to there are conflictive behaviours in Infants Education classrooms such as exclusion, prejudices and egocentrism, throughout this project the different factors that intervene in the climate of the classroom will be presented, as well as the most frequent coexistence problems. Additionally, it is proposed the realization of some Dialogic Literary Circles, where literature and dialogue play an important role as a tool to work on these aspects, due to the fact that literature is a source of values and the chats promote empathy; as a whole, they allow students to obtain a wider vision of society and learn to accept and respect differences.

**Keywords:** exclusion, egocentrism, prejudices, Dialogic Literary Circles, coexistence.

## 1. JUSTIFICACIÓ

La convivència des d'un bon clima a l'aula és un tema molt atractiu per a qualsevol estudiant de Magisteri en general i, encara més, si ha realitzat pràctiques en algun centre educatiu on s'ha pogut vivenciar aquest fet. Aquest Treball de Fi de Grau representa una oportunitat personal per a aproximar-me al coneixement de les conductes disruptives que tenen lloc a les aules, que dificulten la convivència i alteren el desenvolupament integral de l'alumnat, i per conèixer quins són els factors que intervenen en eixos comportaments i de quina manera ho fan. La convivència suposa respectar i cooperar, valorant i acceptant les diferències i els diferents punts de vista. D'aquesta manera, la convivència és un aprenentatge per conviure, on es presenta la necessitat d'introduir-nos en l'educació moral dels alumnes, que es pot dur a terme a través de la literatura.

La motivació per a dur a terme aquest projecte és el resultat de tres condicionants: primerament, aquesta inquietud per aconseguir una bona convivència i una millora del clima de l'aula sorgeix després de quatre anys de pràctiques en distints centres educatius, on he pogut presenciar situacions distintes entre si, que m'han fet reflexionar quant a la incidència de determinats comportaments de l'alumnat, així com les respostes en distintes situacions que ocasionaven dificultats de convivència. En segon lloc, la importància que per a mi tenen els llibres, fet que m'ha despertat l'atracció per fomentar l'hàbit lector en els més joves. En últim terme, convé fer ressaltar que la motivació principal per a dur a terme aquest projecte és que considere que les conductes disruptives són cada vegada més freqüents als centres, atés que actualment trobem una manca d'educació en valors, tant als centres com en el context sociofamiliar. Des de la meua experiència, pense que d'una manera general ens trobem una societat on es prioritzen valors econòmics per davant de valors psicològics i afectius; en aquest sentit,

es converteix en una societat egoista, en la qual els individus pensen sols en el bé propi sense importar si ferim a l'altre.

Tot amb tot, considere que l'individu es troba en crisi i, amb motiu d'això, hem d'actuar des de la infància als centres educatius, per tal de buscar les estratègies adequades, a fi d'eradicar totes aquelles conductes conflictives i, de manera paral·lela, fomentar valors i actituds de respecte i de solidaritat.

Mitjançant aquest TFG s'intenta aportar una contribució amb l'objectiu de millorar les relacions interpersonals de l'alumnat i de la convivència per assolir un bon clima a l'aula. Encara més, es proposen aquestes Tertúlies Literàries Dialògiques, amb el fi d'animar, als docents que hi estiguen interessats, a abordar aquests aspectes, a emprar aquesta metodologia i a promoure el diàleg a l'aula, per tal de fomentar la comprensió entre els alumnes i formar-los en valors.



## **2. OBJECTIUS**

El següent TFG parteix d'un objectiu general, que és aportar una aplicació pràctica per a Educació Infantil, a partir de la lectura de diversos fragments de distints contes i la realització de Tertúlies Literàries Dialògiques [TLD]. Es pretén contribuir al fet d'eradicar, amb aquesta aportació, els tres conflictes més habituals a l'aula: la marginació, els prejudicis i l'egocentrisme, i d'aquesta manera millorar la convivència escolar i el desenvolupament integral de l'alumne. Així mateix, per a dur a terme aquest objectiu s'han dissenyat distintes Tertúlies Literàries Dialògiques, que es duran a terme durant un trimestre, i estan destinades a docents de tercer curs d'Infantil (cinc anys), atés que aquesta edat és fonamental per al desenvolupament dels xiquets; aquest període es caracteritza per la capacitat de representació (funció simbòlica) i de pensament intuïtiu; a més, són més realistes, la seua atenció comença a ser més duradora i els agrada col·laborar a l'aula. Per tant, el docent ha de donar-los exemples concrets de valors per a la concepció de la seua responsabilitat i servir d'exemple a seguir, ja que és un model per als alumnes. D'aquesta manera, s'intentaran fomentar valors relacionats amb el respecte a les diferències de cada persona, la cooperació, la solidaritat, l'acceptació d'opinions diverses i la responsabilitat dels seus actes.

Derivat d'aquest objectiu general cal determinar els objectius específics dels quals parteix aquest treball:

1. Aprofundir en els estudis teòrics de la marginació, els prejudicis i l' en els últims anys, segons autors com Cambi (2010, citat en Frutos, 2014) que indica que l'educació ha d'actuar de manera constant front aquests conflictes més habituals a les aules.

2. Reconéixer el valor de la literatura, que permet una millor comprensió del món, per tal com proporciona tota mena de situacions i conflictes que ajuden l'alumne a formar-se en valors.

3. Revisar el Marc Legislatiu del sistema educatiu espanyol, que evidencia que l'educació ha de contribuir a la prevenció de conflictes.

4. Revisar els elements integradors que formen el clima de l'aula, tant el docent, com l'alumne amb la seua diversitat, i les famílies, així com mantenir una cooperació entre els tres eixos, per tal d'aconseguir el que es proposa d'una manera més eficaç.

5. Fomentar la comprensió en les dues llengües cooficials de la Comunitat Valenciana, és a dir, el valencià i el castellà; per aquesta raó, s'ha elegit una varietat de llibres en les dues llengües, per tal de mantenir un equilibri de la competència comunicativa en l'aprenentatge dels alumnes.

6. Contribuir a millorar l'expressió oral a partir de les Tertúlies Literàries Dialògiques proposades.

### 3. METODOLOGIA

Aquest TFG ha partit d'un enfocament qualitatiu, unit a un plantejament inductiu, on a poc a poc s'extrau la necessitat d'elaborar unes Tertúlies Literàries Dialògiques per a dur a terme en Infantil, en alumnes de cinc anys, amb la finalitat d'intentar eradicar la marginació, els prejudicis i l'egocentrisme a les aules. Les TLD parteixen d'un enfocament descriptiu, considerant que s'han hagut d'exposar els fragments sobre els quals es treballarà, els objectius i les competències, així com tota l'especificació que acompanya les lectures, amb algunes qüestions per a iniciar i reconduir els diàlegs en cada sessió, a fi d'orientar el docent a l'hora d'abordar aquests conflictes. A més, aquestes TLD presenten un caràcter flexible, atés que parteixen, en la major part dels casos, de l'adaptació per als alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, amb l'objectiu de proporcionar una educació inclusiva.

A tall de síntesi, aquest TFG parteix, d'una banda, d'un enfocament teòric que inclou la consulta a diferents fonts d'informació, com ara Dialnet, Mendeley o Google Academic, que han proporcionat uns coneixements teòrics, com l'abundància de conductes disruptives (en particular la marginació, els prejudicis i l'egocentrisme) a l'aula, així com els factors que integren aquest clima, com són els docents, els alumnes, així com la seua diversitat, i les famílies; encara més, la relació que tots tres tenen d'alguna manera amb el clima, que condicionen la conducta d'aquell alumnat afectat i influeixen en el seu procés de desenvolupament personal. Tot seguit, ens endinsem en el caràcter formatiu de la literatura, que ajuda a la formació integral dels lectors i també a la necessitat del foment de l'hàbit lector i de la formació dels docents, per poder realitzar una selecció correcta de contes; sense oblidar les funcions de la literatura infantil i juvenil que afavoreixen el desenvolupament dels lectors, així com la seua formació moral. Simultàniament, s'exposen les característiques de les Tertúlies

Literàries Dialògiques i com el diàleg promou la cooperació, el respecte, la igualtat i la col·laboració en els alumnes. D'aquesta manera, tots aquests aspectes justifiquen per què s'ha considerat necessari elaborar unes TL, la finalitat de les quals fóra superar aquestes barreres que dificulten el desenvolupament integral dels alumnes.

En relació amb les TLD per al tercer curs d'Educació Infantil, trobem una proposta didàctica que proporciona la lectura de sis fragments extrets de tres contes i amb una sèrie de preguntes d'ajuda per al docent, tant per a iniciar el diàleg com per a reconduir-lo. La lectura dels fragments es durà a terme al llarg d'un trimestre, i cadascun dels contes se centrarà en un dels eixos teòrics estudiats: la marginació, els prejudicis i l'egocentrisme; tot seguit, hom pretén assolir uns objectius amb l'alumnat, que desenvolupen valors i actituds que milloren les seues conductes, de manera que s'aconsegueixca posar fi o disminuir els conflictes exposats amb anterioritat, amb la finalitat de formar ciutadans respectuosos i solidaris. A més, els alumnes per cada fragment llegit i debatut a l'aula hauran de realitzar un dibuix, per tal de plasmar els coneixements obtinguts; amb tots els dibuixos realitzats, l'alumne crearà el seu portfoli de les TLD.

D'aquesta manera, es pretén contribuir a la millora del procés d'aconseguir un clima de convivència adequat a l'escola, per tal com es tracta del millor lloc per aprendre a viure, ja que conforma un microcosmos de la nostra societat. Així mateix, aprendre a viure a l'aula ajudarà l'alumnat a millorar no sols com a individu, sinó també en el vessant lingüístic, a partir d'una millora de les seues habilitats d'expressió i de comprensió oral.

## **4. MARC TEÒRIC**

### **4.1. El clima de l'aula: elements integrants**

En abordar el vessant relacionat amb el clima de l'aula tot d'una s'al·ludeix a l'ambient que es conforma dins de la classe, que està definit per les relacions socials, tant positives com negatives, de convivència entre alumnes o entre alumnes i professorat. Des d'aquesta perspectiva, segons Peñalva, López-Goñi, Vega i Satrústegui (2015): “Convivencia y clima son dos conceptos diferentes, pero dependientes el uno del otro” (p. 10), atés que quan hi ha una bona convivència es genera un clima d'aula favorable que fomenta el procés d'ensenyament – aprenentatge, mentre que quan les relacions són complicades, el clima de l'aula és desfavorable, amb la qual cosa s'interromp l'aprenentatge i el desenvolupament personal de l'alumnat.

En aquest sentit, cal destacar diversos factors que repercuteixen en el bon clima de l'aula: en primer lloc, la convivència escolar, és a dir, la cohesió del grup; en segon lloc, l'educació en valors i el respecte a un mateix i a la resta. La identitat, adquirida pels estudiants des que naixen, repercuteix en l'autoestima de cadascú, tot i que posteriorment aquest concepte es treballa i s'enforteix a l'escola (Méndez, 2013). A més a més, cal parlar d'aspectes com l'assertivitat del docent, o dit d'una altra manera, la capacitat del mestre per tal de comunicar-se amb els alumnes de manera respectuosa. Per consegüent, trobem tres elements clau dels quals depenen els factors que condicionen el clima: el docent, l'alumne i la família. En definitiva, l'actuació dels pares és beneficiosa, però han de mantenir un respecte per no traspassar els límits del entorn del professorat, mantenint un treball d'harmonia entre les famílies i els docents (Gil, 1994).

#### *4.1.1. El docent*

En termes de Barreda (2012) és el docent qui s'encarrega de dirigir el clima de l'aula, mitjançant les normes de convivència i la metodologia adequada en tot moment, perquè

és qui més observat està per part dels alumnes i qui més els influeix i els marca com a model de conducta. En efecte, el docent ha de ser completament conscient d'aquest fet, i saber que tot allò que comunica ha d'expressar-se de manera correcta; altrament, la informació podria interpretar-se de manera perjudicial per a la formació de l'alumnat. Des d'aquest vessant, doncs, el mestre adquireix un paper decisiu en la formació de l'estudiant i, per tant, ha de ser exemple en la consecució d'hàbits i conductes que reflectisquen la solidaritat i el respecte.

A més, el mestre ha d'actuar com a mediador, per tal d'ajudar l'alumnat a la resolució de conflictes, a través del diàleg, que és la major eina per a buscar una solució. Els conflictes són un fet que ocorre a les aules contínuament, i hem de saber com afrontar-los; el mestre ha de veure'ls, segons esmenta Barreda (2012) "como una ocasión que se ha de aprovechar para educar a raíz de ella" (p. 20).

El docent, a més, ha de tindre capacitat intuïtiva i estar sempre disponible per al seu alumnat; té el deure d'observar des del primer dia i conèixer als alumnes; per tant, ha de programar per a atendre totes les necessitats que puga detectar amb les metodologies necessàries com, per exemple, el treball cooperatiu o per grups. Així mateix, ha de formar-se per poder educar les emocions i els valors, des del respecte de les normes de convivència, per a marcar uns límits on trobem el respecte com a element fonamental.

També cal tindre en compte el caràcter motivador i estimulador del mestre, que programe les sessions per a arribar als interessos dels seus alumnes, com també motivar per a trobar solucions. Comptat i debatut, cal tindre en compte, com argumenta Gil (1994), que: "El professor no puede solucionar los problemas existentes en cada familia, sólo puede aminorarlos" (p. 101).

En darrer terme, és fonamental la col·laboració entre l'equip docent, per tal com és una condició essencial per impulsar processos d'innovació i millora en els centres, a més

que dóna pas a la coordinació i a la resolució de problemes (Krichesky i Murillo, 2018). A més, tal com exposen Duk i Murillo (2012): “La colaboración es un elemento esencial para el desarrollo profesional y el mejoramiento del desempeño docente” (p. 11).

#### 4.1.2. *L'alumne*

L'alumnat és un dels elements que més determina el clima de l'aula. Diferents causes ens indiquen per què ocorren conflictes a l'aula, relacionats de vegades amb el nivell d'autoestima, la falta de motivació o la procedència sociocultural d'alguns alumnes.

Com a factor positiu de l'alumne, i part integradora en el clima de l'aula, cal esmentar la relació activa alumne-docent, que exerceix una poderosa influència, tant en l'interés i en la motivació per l'escola, com en el propi coneixement personal i social. S'ha demostrat, segons argumenten Caballero i Ochoa (2001), que els alumnes que reben més recolzament per part dels professors o del nucli familiar manifesten més motivació i interès per les activitats escolars i, per tant, respecten i complixen més les normes de convivència de l'aula.

Tret d'això, la confiança, així com els interessos dels alumnes en les pròpies habilitats, delimiten la motivació i l'autoestima que influeixen en la manera d'actuar a l'aula, ja que, d'aquesta manera, els alumnes motivats mostren més interacció amb els companys i més estabilitat emocional. D'altra banda, les competències emocionals de l'alumne ens ajuden a entendre diversos factors que influeixen en el desenvolupament integral de l'alumnat. En aquest sentit, Gutiérrez i Expósito (2015, citat en Morente, Guiu, Castells i Escoda, 2017) conclouen que:

En este mismo sentido, estudios como el desarrollado por Parker, Sumerfieldt, Hogan y Majeski (2001) demuestran que variables de naturaleza emocional como es la Inteligencia Emocional (IE) o el bienestar del alumno son mucho más predictivas del rendimiento académico y adaptación al medio escolar que cualquiera de las medidas

tradicionales de evaluación intelectual. Esto se explica porque la IE facilita la conciencia y comprensión de nuestras emociones, así como las de los otros, además de acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo gracias a una actitud empática y social. (p.10)

Fins i tot, trobem altres factors que afecten a l'alumne, com ara la nutrició o el nivell socioeconòmic, cultural i familiar, tot i que són aspectes que serien objecte d'un estudi més profund que abraçara les relacions família-entorn social-comunitat educativa.

#### *4.1.2.1. La diversitat de l'alumnat*

La diversitat a les aules és una realitat que s'ha anat incrementant al llarg dels anys a les aules, tant pel que fa al nivell maduratiu, la diversitat cognitiva o a la procedència sociocultural. A causa del fenomen de la immigració, en l'actualitat trobem gran heterogeneïtat a l'aula, tant des del vessant cultural com des del punt de vista ètnic o religiós. Amb aquesta realitat evident, els docents han de programar amb els continguts adequats per tal de promoure actituds d'acceptació, a fi d'eradicar la marginació i els prejudicis, a més d'adaptar el currículum per a un ensenyament personalitzat, centrat en l'alumnat. Recordant el que s'ha dit, és important reconèixer la diversitat de cultures com un fet enriquidor que el docent ha de saber aprofitar per tal d'aportar valors positius a l'aula, com ara l'esforç o la disciplina. Convé fer ressaltar que no s'ha de veure la multiculturalitat com un problema, sinó com una oportunitat per millorar la convivència (Barreda 2012).

Amb tot, és tasca del docent contribuir al fet que la multiculturalitat i la diversitat a l'aula no esdevinguin un problema o una font de conflictes, sinó que en la diversitat es trobe l'equilibri que enriqueixi el clima de l'aula, des del respecte i la solidaritat, amb la implicació en la cultura pròpia i en l'aliena.



### 4.1.3. *La família*

La família és un altre element integrador que afecta a l'assoliment d'un clima favorable a l'aula, per tal com és a casa on comença l'educació de l'alumne. En aquesta línia, i segons com l'eduquen els pares, es delimitarà la forma de ser i de socialitzar-se que, posteriorment, afectarà al desenvolupament acadèmic del discent. Les famílies, per tant, han de ser conscients de la influència que exerceixen sobre els xiquets en el transcurs de la seua formació integral.

La funció principal del nucli familiar, per consegüent, hauria de centrar-se a potenciar les competències socials dels fills, com a element configurador del clima familiar positiu que permeta reforçar el vincle entre pares i fills (Robles i Romero, 2011). El benestar familiar, en termes d'Azkarate, Bartau i Lizasoain (2019) propicia autoestima, confiança, equilibri emocional i autocontrol.

Més enllà del nucli familiar, i pel que fa a la participació familiar en la comunitat educativa, la implicació directa dels pares és un element decisiu (celebracions, treballs, feina a casa, entre d'altres), ja que, com argumenta Avilés (2012), no és feina sols dels professors, sinó que es necessita la col·laboració de tot l'entorn més pròxim a l'alumnat:

El profesorado no podrá hacerlo solo, es un trabajo comunitario, incluso diria, social que persigue cambiar las cosas, cambiar el mundo, hacer ciudadanos y ciudadanas más responsables de sus actuaciones y más felices en la convivencia cotidiana con sus iguales. (p. 27)

Des d'aquestes coordenades, de la importància d'ensenyar des de casa, les vivències i les actituds dels pares contribueixen a l'educació del xiquet, ja que a partir de les seues accions es fomenten en els xiquets actituds que consideren modèliques i les assimilen com a pròpies, des del ferm valor de la imitació de les figures d'autoritat del nucli familiar.

D'altra banda, cal tindre en compte el tipus d'ambient familiar, ja que tant un ambient sobreprotector com un de conflictiu, de família desestructurada, són perjudicials, en el sentit que no aporten cap tipus d'estabilitat al xiquet. L'actitud dels pares, doncs, és determinant per a millorar el comportament dels alumnes. I és la llar l'espai en què els pares han d'assumir un rol de suport i de motivació personal, a més de l'exercici d'una actitud positiva en el xiquet, com a garantia que aquestes actituds contribuiran a fomentar l'autoestima, així com la formació, l'orientació i l'educació en valors morals i ètics (Méndez, 2013).

#### *4.1.4. Conductes disruptives que afecten al clima de l'aula*

Els elements que integren el clima de l'aula tot just esmentats en el punt anterior (alumne, docent i família) il·lustren al voltant del coneixement de com s'hauria d'actuar per trobar una situació ideal que fomentara el bon clima en tot moment; tanmateix, ens trobem davant d'una utopia que no reflecteix la realitat a les aules. Tots els docents són conscients que en l'actualitat s'evidencien una sèrie de conductes disruptives que esdevenen en el dia a dia. D'acord amb Álvarez-Hernández, Castro, González-González-de-Mesa, Álvarez-Martino i Campo (2016): “Los resultados de este último informe *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) revelan, de forma clara, que las conductas disruptivas constituyen una de las principales preocupaciones del profesorado español” (p. 855).

Si parem esment al significat de “conducta disruptiva”, seguint Gómez i Cuña (2017), el terme s'aplica als xiquets violents o agressius que no obeeixen ni segueixen les normes de l'aula, molesten als companys i dificulten el procés d'ensenyament; en altres paraules, el terme s'empra per a definir qualsevol comportament inadequat del xiquet. O segons García Correa (2008): “entendemos por conducta disruptiva aquella que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal

desarrollo de la vida escolar. Es aquella conducta que genera conflictos en el aula” (p. 37).

Aquestes conductes provoquen alteracions en el bon funcionament de la classe i dificulten el rendiment escolar, així com la tasca educadora del docent; de manera paral·lela, també provoquen conflictes interpersonals i s’interposen en la relació entre l’alumne i el docent. Trobem gran varietat de conductes greus, com ara la marginació o els prejudicis; en canvi, en coneixem d’altres considerades menys greus, però, per la seua continuïtat actuen com una allau, per tal com s’acumula i cada vegada es converteix en un conflicte més gran.

Destaquem com a conductes disruptives que afecten la convivència el conflicte de poder, la falta de respecte i la violència (Moreno i Soler, 2006). Encara més, cal destacar la rellevància dels factors socials, com ara la marginació i l’exclusió, o com explica Benatti, Pérez-Fuentes i Linares (2016) les alteracions de conductes verbals (amb proliferació d’insults o de malnoms). Altrament, és freqüent a les aules amb molta diversitat d’ètnies el conflicte multicultural, que desencadena en racisme.

D’acord amb aquesta realitat, Hollins (1955) va elaborar una llista de les conductes més freqüents, entre les quals podem destacar: mals modals, amenaces, mentides, desobediència, crueltat, falta de respecte, ús de la violència, desinterés i vagància, entre d’altres. En aquest sentit, Pelechano (1979) en menciona d’altres com ara: agredir als companys, buscar baralles o molestar als companys mentre treballen.

Tot seguit, cal mencionar el concepte de “bullying”, quan es tracten les conductes disruptives a hores d’ara. Exposa Venteo (2017): “el bullying o acoso escolar es un comportamiento de unos alumnos hacia otros y otras, tales como insultos, agresiones físicas, chantajes, amenazas, etc.” (p. 92). L’aspecte més preocupant de totes aquestes conductes és que tenen lloc no sols a l’escola, sinó també en la societat en general. En

aquest sentit, argumenta Cambi (2010, citat en Frutos, 2014): “Somos conscientes que frente al racismo, la xenofobia, los prejuicios, la marginación y exclusión..., la educación debe actuar de forma constante y, si se permite la expresión, radicalmente, desde el punto de vista práctico, pero también del teórico” (p. 31).

#### *4.1.4.1. Possibles alternatives per a pal·liar els conflictes a l'aula*

Una vegada el docent és coneixedor d'aquestes conductes, que contínuament es troben presents a les aules, sols queda buscar una solució o diverses per intentar eradicar els conflictes que sorgisquen. En primer lloc, tal com explica Latorre i Romero (2014), potser la clau no rau en el fet d'intentar trobar una única via de solució al problema:

No se trata de buscar un sólo y único camino ante las diversas situaciones conflictivas que se dan en el aula, dado que ello siempre exige una adaptación a la situación particular, que en muchos casos requiere de una flexibilización, ajuste, buen control y manejo del profesor, sino de buscar puntos comunes de actuación que favorezcan la seguridad, la autoridad y la autoestima de todas partes implicadas en este tipo de conflicto. (p. 63)

El docent té el rol més important dins de l'aula per poder pal·liar les conductes que donen lloc als conflictes, a través de l'educació dels alumnes, cap a la creació d'una escola inclusiva. Com exposa Suárez (2004): “a pesar de las dificultades, nuestro trabajo debe orientarse hacia la intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, hacia una mejor comprensión del mundo y de nosotros mismos” (p. 136). De manera paral·lela, és de vital importància educar per a la convivència a l'aula, pel fet que aquesta té la intenció de fer comprendre el sentit de les relacions (Fierro i Tapia, 2013).

La idea central per donar solució als conflictes de l'aula és l'educació en valors, entenent per “valor” el comportament ètic que proporcionen als xiquets actituds desitjables que enriqueixen el creixement, amb valors com l'amistat, la solidaritat, el

respecte a la diferència, el sacrifici, la tendresa, la confiança, la lleialtat o la companyonia (Agustí i Martínez, 2013). Així doncs, és necessari la formació de l'alumnat en aquests valors i és elecció de l'escola la tria dels valors que consideren més adequats per promoure. Tal com argumenta Parra (2003), tot procés educatiu està relacionat amb els valors; per tant, mitjançant l'educació les persones adquireixen uns criteris que faciliten la cohesió de grup.

Aquesta educació en valors té moltes maneres i procediments per dur-se a terme. Una de les possibles solucions a valorar per tal de pal·liar els conflictes a l'aula és atorgar un relleu especial al reforç en l'alumne, en el sentit que tota conducta té una conseqüència, per la qual cosa s'ha d'emprar a l'aula d'una manera responsable i adequada per aconseguir els resultats esperats. Cal matisar, en primer lloc, que existeixen els reforços negatius, quan es remarca una conducta que clou una situació desagradable, a més dels reforçadors positius, entre els quals cal destacar: els premis, els elogis verbals i no verbals, que fan que siga més probable que la conducta es repetisca; aquests darrers reforços solen prevaldre quan esdevé una acció no disruptiva que permet valorar una conseqüència positiva (Porcel, 2010). Per consegüent, cal reforçar les conductes positives front a les conductes contràries a les no desitjades.

Altres factors preventius són, d'una banda, l'elecció de la metodologia adequada, a més de l'estil docent i la gestió de l'aula, que ha de regir-se amb unes normes. Pel que fa a la metodologia, cal promoure especialment l'aprenentatge entre iguals i la cooperació, amb estratègies grupals que afavoreixen la interculturalitat (Frutos, 2014), així com el respecte, que és important quant a les diverses formes d'agrupació de l'alumnat; així, el docent haurà de parar especial atenció a aquells alumnes que reforcen o promouen les males conductes. A més a més, haurà de fomentar el desenvolupament de la democràcia a l'aula, mitjançant la realització de reflexions grupals i individuals, la comunicació i la

negociació, com a estratègia per resoldre conflictes; prendre decisions, expressar punts de vista i emocions diverses, a través de l'ús del diàleg, el consens i la votació (Díaz, 2006), imprescindibles per trobar solucions a qualsevol situació anòmala. Així mateix, tal com argumenta Soodak (2010, citat en Simón i Alonso, 2016) cal considerar i valorar les actituds positives: “la efectividad de estrategias alternativas tales como apoyar los comportamientos positivos, para alcanzar las metas de la escuela y para desarrollar una comunidad escolar inclusiva de verdad” (p. 83).

Cal partir de l'objectiu d'aconseguir una educació inclusiva, definida per la UNESCO (2008, citat en Llera, 2011) com: “un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación” (p. 7). Si l'aplicació d'aquesta fóra una realitat aconseguiríem la formació d'una societat més justa, amb una educació de qualitat per a tots. Així mateix, l'educació inclusiva ha de ser un procés continu i estable, que fomenti valors i actituds d'una ciutadania responsable que respecta la diversitat. És clau per dur-la a terme no separar l'alumnat pel fet de tenir característiques distintes considerant la diversitat com “un ingrediente esencial de la calidad educativa” (Llera, 2011, p. 8).

Per últim, la raó per què moltes vegades es produeix aquest tipus de conducta és per l'intent de donar-se a conèixer i ser el centre d'atenció (Gordillo, Calcina i Gamero, 2014). Per tant, ignorar la conducta pot ser una estratègia eficaç, atés que finalment el xiquet s'adonarà que la seua conducta ja no té la recompensa de l'atenció. En definitiva, com argumenta Loro (2018): “Se trata de avanzar hacia un sistema educativo que aúne excelencia y justicia social, potenciando valores y creencias que contribuyan a crear una

escuela justa para todos y todas, contemplando la diversidad como una oportunidad” (p. 39).

## **4.2. Problemes de convivència a l’aula**

Actualment la preocupació en els centres educatius per la necessitat d’atendre a la diversitat i previndre problemes de convivència és constant. D’aquesta manera, cal remarcar en l’Educació Infantil tres pilars fonamentals que atenen als problemes de convivència més freqüents en les aules: la marginació, els prejudicis i l’egocentrisme.

### *4.2.1. La marginació*

Lipszyc (2006) argumenta que la discriminació ocorre sobre aquelles persones considerades com a diferents per la societat, fora d’allò que és superior o que domina, fet que els classifica en tres grups: “Lo “diferente” por razones de nacionalidad, religión, raza, elección sexual, edad etc. Lo “diferente” en razón de su condición social o económica: los excluidos, los pobres. Lo “diferente” en función del sexo: las mujeres” (Lipszyc, 2006, p. 2).

Per consegüent, cal conèixer el significat del verb “marginar” que, segons el diccionari de la Real Academia Española (DRAE) és: “Poner o dejar a una persona o grupo en condiciones sociales, políticas o legales de inferioridad”. En aquest sentit, la marginació és l’acció de deixar de costat a una persona o conjunt de persones.

Per a alguns autors, com ara Moreno (2001) la marginació abraça tot el col·lectiu de la societat: “Puede abarcar desde minorías específicas (por sus características étnicas, culturales o económicas, por su minusvalía, edad o sexo) hasta grandes colectivos en situación de agravio comparativo con el resto de la sociedad (mujeres, homosexuales, etc.)” (p. 15). D’acord amb Gámez i Valdivia (2010), alguns dels motius pels quals es genera marginació o exclusió en l’àmbit educatiu són: els aspectes personals i socials dels

estudiants, les característiques personals, la influència del grup d'iguals, així com les característiques de la comunitat de residència i de l'entorn escolar.

A més a més, trobem un grup de població que pateix exclusió social a causa de les dificultats que han tingut en la seua infància, de manera que presenten més problemes a l'hora de relacionar-se i de crear vincles amb els companys, així com de sentir empatia cap a ells (De Miguel, 2014).

Amb tot i això, es considera que per tal de tractar la marginació és necessari promoure el pensament i la pràctica inclusiva com que proporciona qualitat a l'educació dels xiquets, els temes de marginació sempre han estat vinculats a l'educació inclusiva (Messiou, 2013).

#### *4.2.2. Els prejudicis i els complexos a l'aula*

Venteo (2017) evidencia la presència de prejudicis en la societat en aquestos termes: “nuestra sociedad está llena de prejuicios insanos, que se suelen dar por las costumbres, culturas diferentes que conviven en una misma zona e incluso por la intolerancia de los mayores hacia ciertos colectivos de la sociedad” (p. 93). Respecte a la definició de prejudici, d'altra banda, cal destacar la descripció clàssica de Jones (1972): “todo juicio previo negativo hacia los miembros de una raza, religión, o cualquier otro grupo de significación social, sin considerar los hechos que lo contradicen” (p. 61).

Tot just coneixem l'abast dels termes, i pel que fa als prejudicis, es confirma que els xiquets reconeixen diferents categories socials, fins i tot abans de saber els estereotips que el context sociocultural en què viuen hi associa; per consegüent, aquesta és la causa precursora del prejudici (Enesco, Guerrero, Solbes, Lago i Rodríguez, 2009). Posteriorment, es considera que es generen aquestes situacions a causa de la falta d'educació i de valors morals de l'agressor, com també de les persones que permeten eixos comportaments. En altres paraules, objecta Aboud (2005, citat en Lozano, 2015):



Las formas tempranas de diferenciación social están ligadas a procesos emocionales y socio-cognitivos básicos de familiaridad y apego, identificación y reconocimiento, y las emociones que suscitan las personas de la minoría pueden ser de desconfianza, miedo o incluso rechazo, pero no de hostilidad o rabia. (p. 395)

Per consegüent, cal tindre en compte que els prejudicis són la base del racisme i de la discriminació; és per això que totes les teories que tracten d'explicar eixos conflictes estan basades en els prejudicis (Van Oudenhoven i Willemssen, 1989). Així mateix, el vocabulari cruel que s'utilitza per a referir-se a les víctimes del racisme com, per exemple, “negro, moro, gitano o sudaca”, són els desencadenants dels estereotips (Leyens, Yzerbyt i Schadron, 1994). A més, quan el prejudici es relaciona amb temes com el racisme actua com un “virus cultural”, i es propaga per tota la població sense ser-ne conscients. Amb tot, aquests prejudicis acaben determinant tant les nostres actituds com els nostres comportaments (Bresó, 2000). Cal mencionar que la discriminació més evident a les aules d'Espanya afecta especialment els marroquins i els gitanos (Castedo i Berdié, 2008).

Un fet que es genera constantment a les aules de les escoles espanyoles és la presència de prejudicis cap a la població gitana. En el segle XX es van aplicar algunes iniciatives per adaptar-los al nostre sistema educatiu com, per exemple, a través de les escoles-pont, entre altres mesures. Actualment, s'han observat treballs realitzats per l'alumnat no gitano (redaccions, dibuixos...) que ens mostren la visió que tenen en general. Aquests pensen que no tenen joguets ni treball, una alimentació no saludable, no es relacionen amb païos, els agrada barallar-se, tenen un aspecte físic i un color de pell diferent, entre d'altres (Gamella i Muros, 1998), i el major problema de la convivència amb aquestes famílies d'origen minoritari són els prejudicis i els estereotips culturals que esdevenen a l'aula.

#### 4.2.3. *L'egocentrisme*

En la infància el xiquet travessa una etapa on tenen lloc molts dels conflictes que sorgeixen a les aules. Aquesta és la etapa egocèntrica, que té lloc a partir dels dos anys, és a dir, abraça els anys d'Educació Infantil. En relació amb la teoria de Piaget, en l'etapa preoperatòria, s'entén per egocentrisme quan el xiquet té dificultats per descentrar-se dels seus propis punts de vista i considerar els dels altres. En aquesta etapa, el xiquet es considera el centre d'atenció en la vida en general, pensa que tot li pertany i que ho domina tot; a més, creu que tot el que diu, fa o sent és correcte, de manera que és impossible per a ell posar-se en el lloc dels altres (Gutiérrez, 2008).

L'egocentrisme és una característica pròpia del pensament Infantil i, en conseqüència, afecta al procés d'ensenyament-aprenentatge. Els principals resultats que presenta l'etapa egocèntrica són: “sufrimiento o intolerancia a la frustración e incumplimiento de normas de convivencia” (Prosser, 2015, p. 2). Entenem com una mesura per arribar a tractar i passar amb èxit aquesta etapa l'ús d'activitats on l'alumnat interactue amb la realitat i conega el seu context, tal com explica Salguero (2011):

La interacción del niño/a con los elementos de la realidad que le rodea es un proceso esencial para la formación de su personalidad y su socialización, a la vez que es la base para el correcto desarrollo de su pensamiento y de una actitud responsable con el medio. En estas primeras edades tiene especial importancia la estimulación de las capacidades sensoriales, afectivas, motoras y cognitivas: capacidad para recibir información, para comunicarse con los demás y expresar sus observaciones, conclusiones, para interactuar con el medio, etc. (p. 61)

L'egocentrisme en els xiquets d'aquestes edats manifesta que perceben el seu entorn de manera confusa i, per consegüent, es produeixen fenòmens, com és l'artificialisme infantil, el finalisme o l'animisme infantil, que impedeixen el xiquet diferenciar la causa

natural de l'artificial, els fets com a fins i els fets com a conseqüències, o els éssers vius i els éssers inanimats. A més a més, tal com indica León (2009), diferents estudis han relacionat positivament la cooperació amb l'habilitat per situar-se en la perspectiva emocional dels altres; en estes interaccions cooperatives es produeix un canvi en la conducta de l'alumne que afavoreix les habilitats per posar-se en la perspectiva tant emocional com cognitiva dels altres; d'aquesta manera, es redueixen les respostes egocèntriques. Altres estratègies serien l'ús del joc de rols i la dramatització, per aprendre a posar-se en el lloc de l'altre, així com l'afecte per part del docent en tot moment al llarg de l'escolarització, com també el rol del mediador. És necessari superar esta etapa per aprendre a conviure.

Així mateix, per tal d'aconseguir que els xiquets adquirisquen destreses socials, control dels impulsos agressius, superació de l'egocentrisme i relativització del seu punt de vista, cal treballar les relacions socials amb els companys, atés que han de ser adequades perquè contribuïsqen a millorar el desenvolupament social i, a més, actuen com a font de suport emocionals (Johnson, 1981, citat en León, 2009).

#### **4.3. El paper de la literatura com a eina per assolir un bon clima a l'aula**

Per poder desenvolupar l'ensenyament d'uns valors que propicien el bon clima a l'aula, cal partir del fet que la literatura adquirirà un paper rellevant, per tal com fomenta la intel·ligència emocional i cognitiva, la memòria i la comprensió; proporciona un coneixement del món i una millor comprensió de la convivència amb els altres; a més, ens ajuda a expressar els sentiments i les emocions, fet que permet la superació dels problemes que tenen molts dels alumnes (Ruano, 2010). Cal entendre la literatura com una eina integradora dels valors que hem de treballar i transmetre per poder educar ciutadans competents, per tal com tota lectura literària pot ser objecte d'orientació per a una educació en valors.

#### 4.3.1. *Literatura i formació integral a l'aula*

Abans d'endinsar-nos en el caràcter formatiu de la literatura cal fer esment a l'origen del terme "literatura". Aquest mot prové del llatí *literatura*, que fa referència a la paraula escrita, de manera que es pot considerar com literatura tot allò que està escrit, totes les produccions escrites que agrupen diferents àrees del saber. Actualment, definiríem la literatura com el conjunt d'obres escrites amb un llenguatge literari, que tenen una finalitat estètica, així com comunicativa, i amb la seua comunicació reflectixen la realitat de la societat actual. Per tant, les obres literàries estan completament connectades amb la cultura. Com bé sabem, la societat està constantment en un procés de canvi, com també ho està la literatura, que evoluciona al mateix temps que ho fa la societat. Encara més, la societat actual en la qual vivim és cada vegada més globalitzada i ens presenta problemes que dificulten el procés d'educació. Una estratègia per millorar aquests conflictes és recórrer a l'àrea de literatura mitjançant lectures que ensenyen als xiquets a fomentar l'empatia per tal d'establir una visió distinta del món.

Si fem una ullada al tipus d'obres que es fomentaven en l'antiguitat per tal d'educar en valors als alumnes, cal fer esment que ben sovint es llegien les faules, relats breus escrits en prosa o en vers on els protagonistes són animals, que desprenen una moralitat que permet transmetre a la societat uns valors i unes actituds positives, com és el cas de les faules d'Isop, o més endavant, els contes de Charles Perrault i els dels germans Grimm. Aquests últims relats no eren exclusivament infantils, pel fet que eren destinats tant a adults com a xiquets, atés que les obres de Perrault servien per entendre als nobles de la cort, de manera que conservaven atrocitats pròpies de l'època (assassinats, violacions, abandons, etc.). Tot amb tot, és a partir del sorgiment dels contes d'autor (adaptats a l'edat) quan observem una major transmissió de valors relacionats amb la

preocupació de la societat per educar a la ciutadania de la millor manera possible (Pérez Marrodán, 2014).

En el present, la societat és cada vegada més heterogènia i, per això, la literatura ha d'estar-hi adequada mitjançant la formació integral dels individus, per tal d'educar per a la convivència i per a la pau. La mencionada formació integral de l'alumne està centrada en el desenvolupament de tres dimensions: la dimensió cognitiva (saber), la dimensió moral (valors) i la dimensió espiritual. Les dimensions són influenciades especialment per allò que ocorre a l'aula, tal com exposen Díaz, Reche i Lucena (2008): “las relaciones entre el profesorado y alumnado, los valores transmitidos, las formas de resolver los conflictos, es decir, el desarrollo de la convivencia escolar, así como la implicación de las familias y de la sociedad en su conjunto” (p. 14).

És a través de la literatura que es formen i es desenvolupen les destreses i les competències, de manera que cal entendre les obres literàries no solament com un entreteniment, sinó també com una disciplina vital per a la formació dels ciutadans. D'aquesta manera, tal com addueixen Castro, Neto, Pena i Ribeiro (2017), la literatura permet una millora en l'actitud del ser humà: “es esencial para la consolidación y ampliación de conocimiento, de la comprensión del comportamiento de los individuos y para la creación de oportunidades de mejora de gestión” (p. 227).

La literatura ajuda als xiquets a ser més reflexius, a pensar per si mateixos, a ser capaços de donar resposta a certs aspectes i a assumir uns valors que els facen millors persones (Rubira, 2003). No obstant això, argumenta Servén (2010) que: “en los textos literarios se hallan perspectivas diversas sobre problemas que aquejan a nuestro mundo actual, y especialmente los relativos a la violencia de género, que están presentes ya en nuestra más primitiva tradición literaria” (p. 2). Dit en altres paraules, les històries proporcionen tota classe de situacions, dilemes, eleccions, presenten infinitat de

personatges, i moltes vegades trobem un exemple concret d'un conflicte moral que volem treballar per a formar als alumnes (Rodríguez i Gutiérrez, 2013).

És evident, en aquest sentit, que una formació literària no serà mai eficaç si no es fomenta el plaer per la lectura, sobretot de referències extretes dels conflictes i problemes que es reflecteixen en la societat del moment i que són de l'interès dels lectors. És així com, des d'aquesta premissa, argumenta Palomares (2015):

Una educación literaria que enlaza directamente con el desarrollo de una de las habilidades que consideramos básicas, como es la lectura. De hecho, la mayor parte de estudios concluyen que este tipo de literatura adquiere una gran trascendencia en la formación de personas, pudiendo formar en competencias que partirán, a su vez, de la relación indisoluble de esta con las prácticas lectoras. (p. 47)

A més a més, i segons els estudis de Colomer (2013), la lectura no solament desenvolupa el domini del llenguatge, sinó també mostra una representació del món que serveix com instrument de socialització per a les noves generacions. Des d'aquestes coordenades, es considera una font de valors la lectura dels clàssics, a causa que la seua pervivència permet treballar la literatura i els valors universals a l'aula (Agustí i Martínez, 2013). Encara més, l'expressió literària transmet valors relacionats amb la cultura i amb l'art, que completen la formació dels alumnes.

D'altra banda, cal tindre en compte que la lectura és una activitat cognitiva complexa; per tant, la percepció dels valors que extraguen els alumnes estarà en funció del seu context social i cultural. És per això que és tasca del docent assumir el rol de mediador per dirigir els alumnes per tal de reconèixer els valors guiant la lectura (Sánchez i Yubero, 2009).

#### 4.3.2. *La literatura i la didàctica a l'aula*

Tot just s'ha delimitat l'abast de la literatura com a eina adequada per a l'educació en valors caldrà reflexionar sobre la metodologia per a fomentar-la a l'aula. En aquest sentit, fomentar l'hàbit lector és fonamental des de la mateixa família i, posteriorment, des de l'escola. Malgrat la presència de les noves tecnologies, que influeixen en la manca de l'hàbit lector dels xiquets, el docent ha de tenir el valor de despertar en ells el gust per la lectura (Sandoval, 2015). Un error que ha estat present respecte a l'ensenyament de la lectura és que les escoles, en general, s'han preocupat d'ensenyar la mecànica de llegir, però han deixat de banda, ben sovint, aspectes claus com la motivació, l'expressió, i la comprensió (Margelí, 1993).

Conseqüentment, es requereix una formació del docent en l'àmbit de la literatura, per la qual cosa Colomer (2005) argumenta la necessitat de formar bons professors en l'àrea de Didàctica de la Llengua i la Literatura, que siguin capaços de despertar en els seus alumnes l'interès per la literatura; d'aquesta manera, la lectura serà més que simplement descodificar el llenguatge. Tal com exposa Amaya (2014, citat en Palomares, 2015):

Será de especial interés la formación que los profesionales de la enseñanza reciben, como futuros guías de unas prácticas que tienen un fuerte componente social; así como el hábito lector que poseen, pues este es un medio para superar las ideas y creencias preconcebidas (p. 48)

D'altra banda, un aspecte fonamental és la correcta selecció de la lectura, que ha de ser adequada al nivell de l'alumnat, perquè pugui comprendre el que llig, i a més, ha de motivar i despertar l'interès per descobrir altres lectures. El docent ha de seleccionar els llibres de manera acurada d'acord amb el grau d'escolaritat, els coneixements previs dels alumnes, el temps que disposen, així com els recursos que disposa el centre (Barboza i Peña, 2014).

Per dur a terme una bona elecció, el docent ha d'intentar descobrir les inquietuds, les motivacions i els interessos de l'alumnat, per acostar-se i trobar el més adequat per a cadascú. Tal com remarca Palomares (2015) no es tracta d'estar permanentment en contacte amb els llibres, sinó que adquireix major importància la manera en què es fomenta l'hàbit lector. De la mateixa manera, la selecció de les estratègies didàctiques que emprà el docent permetran als discents la comprensió de les lectures (tertúlies dialògiques, grups de lectura...), que hauran d'abraçar tots els tipus de gèneres literaris.

#### *4.3.3. Funcions de la literatura infantil i juvenil [LIJ]*

Pel que fa al procés de creació de la literatura, i seguint els estudis de Cervera (1989), cal destacar tres tipus de literatura: la literatura guanyada, que engloba totes les produccions literàries que no eren dirigides a xiquets, però aquests se l'han apropiada (com ara els contes tradicionals i el sector del folklore), la literatura creada per als xiquets, que els té com a destinataris específics; i, per últim, la literatura instrumentalitzada, que es tracta de llibres que es produeixen per a l'escola per a exercicis de gramàtica o altres assignatures on predomina la intenció didàctica sobre la literària.

D'aquesta manera, la LIJ té unes funcions que afavoreixen el desenvolupament dels lectors. Cal destacar estudis que afirmen que la lectura de llibres té la capacitat d'augmentar l'empatia i el compromís social dels lectors, sentint el que senten els personatges (Martín, 2016). Per aquesta raó, els xiquets es fan més capaços de preveure les possibles repercussions de les seues accions en els altres; així mateix ofereix una visió distinta respecte al món. L'adquisició d'eixa empatia mencionada abans serà útil posteriorment per evitar la realització d'accions dolentes, com marginar, assetjar, etc. És un fet demostrat científicament que el foment de la lectura ajuda als xiquets a solucionar per ells mateixos els problemes que es presenten i, encara més, permet desenvolupar habilitats cognitives que seran d'utilitat al llarg de la seua vida.



Així doncs, García (2000) diferencia en la literatura els valors socials i els valors literaris; ambdós han d'anar units, pel fet que en la literatura es troba la base de la formació moral i l'educació literària dels xiquets. Quant als valors socials indica que la literatura ha de transmetre valors com ara el multiculturalisme, la tolerància, l'amistat, la compassió i la solidaritat, per tal d'aconseguir una bona convivència; d'altra banda, respecte als valors literaris, comenta que aquests desenvolupen en el xiquet lector una capacitat de pensament crítica.

A més, Llorens (2015) afirma que: “Los valores sociales se encuentran a menudo en las obras de manera implícita y esta es la didáctica de los valores que debemos proponer desde la literatura” (p. 62). Per aquesta raó, el docent de literatura participa en la formació tant literària com humana dels discents, per tal com aquesta literatura planteja temes socials, conflictes, dilemes morals i fa reflexionar especialment a uns lectors que comencen a enfrontar-se a la llibertat d'elecció i de decisió; per tant, els ajuda a construir la seua responsabilitat moral (Tejerina, 2008, citat en Llorens, 2015).

D'acord amb Hunt (1999, citat en Botelho, 2013) els llibres infantils s'empren per diferents raons, perquè són: “‘buenos para inculcar actitudes sociales generales (o específicas); o ‘buenos’ para tratar las cuestiones y los temas o arreglar problemas ... O son ‘buenos’ para tratar problemas de racismo...” (p. 1). D'aquesta manera, es desperta la sensibilitat dels xiquets, ja que la LIJ és un mitjà enriquidor per a impulsar aprenentatges i introduir o reforçar conceptes; permet tractar molts temes respecte a l'evolució del xiquet, i facilita el procés d'ensenyament-aprenentatge que engloba tots els àmbits del desenvolupament a nivell cognitiu, lingüístic, afectiu i social (Ayuso, 2013).

A més, i seguint Colomer (2010, citat en Álvarez i Pascual, 2013), els llibres plantegen una finalitat cívica i social: “favorecen la educación en valores, la socialización del alumnado y mejoran la comunicación y las relaciones interpersonales entre los

estudiantes” (p. 32). Per tant, la lectura és una de les eines bàsiques en la formació integral dels xiquets, en la socialització i en la integració, a més de contribuir a educar en valors.

#### **4.4. Tipologies textuais**

Pel que fa als diferents tipus de textos narratius, adequats per a l’educació en valors, caldria establir una classificació entre: textos narratius, descriptius, argumentatius, expositius i instructius, segons la intenció de l’emissor, ja siga instruir, informar, argumentar, narrar o descriure, fet que determinarà l’estructura del text. Candel, Fernández i León (2006) argumenten que segons l’estructura trobem moltes tipologies que tenen una classificació més o menys estàndard, on s’inclouen els textos narratius, descriptius, expositius, argumentatius i procedimentals; així doncs, destaquen que els textos narratius presenten una estructura temporal i causal, per la qual cosa són més fàcils que els expositius, que tenen una estructura més complexa i es troben més allunyats afectivament dels xiquets. Aquests autors expressen que conèixer l’estructura dels textos fa que els xiquets siguen més o menys competents, com en el cas dels narratius, permet als estudiants realitzar interpretacions, buscar les idees principals i emprar les estratègies de lectura.

Encara més, al llarg de la història de la literatura s’ha observat que la major part dels textos de ficció han servit no sols per a entretenir, sinó també per a instruir, formar i informar els lectors o al públic en general. Aquest seria el cas de les faules, que inclouen les lliçons morals; per aquesta raó les faules són considerades un gran recurs per treballar a l’aula (Rodríguez, 2010). Tot seguit, Molina, A., Molina, D. i Serra (2013) exposen que: “Se pueden considerar los cuentos como una pequeña narración breve de carácter ficticio protagonizada por un grupo reducido de personajes y que normalmente tienen un argumento sencillo” (p. 4). Per aquesta raó, com que es tracta de narracions breus resulten més fàcils de llegir per a l’edat; de la mateixa manera, un argument senzill permet una

comprensió molt més profunda, que donarà lloc a un major èxit quant a la transmissió de valors.

Al capdavant, s'arriba a la conclusió que la manera més adequada per treballar els tres pilars plantejats (marginació, prejudicis i egocentrisme) és mitjançant les narracions breus o contes, pel fet que, com s'ha explicat anteriorment, presenten unes característiques, com ara la brevetat i la claredat, amb les quals assoliríem més fàcilment els objectius.

#### **4.5. Tertúlies literàries dialògiques**

Malgrat que molts docents consideren que aquesta estratègia no és apta per a alumnes d'infantil i es donen per vençuts ràpidament, cal dir que l'aplicació de les TLD a les aules d'Infantil és possible però, per descomptat, requereix molt d'esforç i de formació per part del docent; encara que els xiquets no tenen prou capacitat de reflexionar sobre textos literaris clàssics, la seua tasca és cooperar, col·laborar, relacionar-se i compartir experiències per tal d'arribar al respecte igualitari (Torrego, 2013). Les tertúlies literàries dialògiques tenen l'objectiu d'afavorir els comentaris sobre llibres de literatura, i són una novetat que desperta la motivació per la lectura, el diàleg i la interrelació entre la lectura i la vida (Álvarez i Larrinaga, 2012).

Tal com exposa Aguilar (2008):

La tertulia literaria dialógica, como actividad cultural y educativa, nace en 1978 creada por un grupo de educadores y educadoras de personas adultas de La Verne da-Sant Martí en Barcelona, inspirada en las iniciativas educativas libertarias desarrolladas desde finales del siglo XIX e inicios del XX. (p. 28)

Aquesta metodologia s'inicia amb la lectura dialògica, això és, la lectura d'un text al qual s'atorga un sentit, comprenent-lo i aprofundint en la seua interpretació d'una manera crítica; a més, es promou un diàleg igualitari entre tots els alumnes, amb la finalitat que a amb les aportacions de cada membre es genere un intercanvi enriquidor que proporcione

nous coneixements (Álvarez, Cotado i Iturriaga, 2012). Aquestes TLD es duen a terme una vegada a la setmana; de forma setmanal s'acorden unes pàgines, fragments o capítols que els alumnes han de llegir a casa, per la qual cosa la col·laboració i el suport de les famílies és imprescindible, especialment en aquests alumnes d'Infantil. Per tant, el docent haurà d'indicar als pares el que han llegit cada dia. Posteriorment, com en una assemblea, asseguts en cercle, es llegirà el fragment o capítol de la lectura i tots els alumnes participaran iniciant un debat. Cal insistir en el fet que els docents hauran d'elegir les lectures amb anterioritat, tenint en compte les característiques de l'alumnat.

Amb tot, la finalitat d'aquestes tertúlies és que l'alumne expose les seues interpretacions, allò que més li ha cridat l'atenció i el perquè, relacionar amb altres llibres o amb experiències i comentar el vocabulari; a més, intercanviar diferents idees i treballar les normes bàsiques de la comunicació, com ara el torn de paraula, el respecte a les diferents opinions i el diàleg igualitari (Muñoz, 2018). Tal com argumenta Loza (2004) les tertúlies literàries dialògiques han ajudat als seus alumnes: “a expresar sus sentimientos, a escuchar, a respetar las opiniones de los demás y a disfrutar con la lectura” (p. 66). D'aquesta manera, les tertúlies literàries dialògiques permeten a l'alumne que es mostre més respectuós i assertiu a l'hora de relacionar-se, respecten els torns de paraula i resolen un major nombre de conflictes mitjançant el diàleg. Encara així, el docent ha d'adquirir el rol de moderador, per tal d'afavorir una participació igualitària.

Per aquestes raons, es considera que es tracta d'una estratègia efectiva per a la millora de la convivència a l'aula, ja que, d'una banda, les lectures són la base de la formació moral i transmeten valors com la tolerància, la solidaritat o el multiculturalisme; d'una altra banda, amb les tertúlies aprenen valors de respecte i de tracte adequat als companys. Amb la participació en les tertúlies, doncs, es dóna molta importància al fet que tots

siguen escoltats i escolten per igual, que mostren respecte i comprensió pels arguments i experiències dels companys, alhora que aprenen a posar-se en el lloc de l'altre.

#### **4.6. Recorregut legislatiu**

Com que els problemes que esdevenen a l'aula són una realitat constant en l'actualitat, caldrà partir d'una síntesi de les diverses lleis educatives d'Espanya, referents a la conflictivitat i a les conductes disruptives. En aquest sentit, a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE] de 1990, segueix la Ley Orgánica de Educación [LOE] de 2006 i, més endavant, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE] de 2013.

Pel que fa a la LOGSE, i seguint Castaño (2009), el concepte d'Educació Especial va ser reemplaçat pel de Necessitats Educatives Especials [NEE] per arribar a la normalització educativa i a la integració escolar, on es determina el principi de diversitat. En l'Article 1 de la LOGSE s'estableixen els propòsits següents: “b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”, “e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España” i “g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos” (LOGSE, 1990, BOE núm. 238, p. 28930). També cal remarcar la importància de l'Article 2.3: “c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las cultura”, “e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático” i “k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente” (LOGSE, 1990, BOE núm. 238, p. 28930). Per últim, l'Article 13 del Capítol II exposa: “e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos” (LOGSE, 1990, BOE núm. 238 p. 28931). D'altra banda, malgrat que es tracta la convivència, la pau i el

respecte, no es planteja cap càstig si ocorre alguna conducta disruptiva (Saco, González, Fernández, Amor, i Bejarano, 2019).

Tot seguit, la LOE es proposa establir un projecte d'actuació per promoure i millorar la convivència escolar (Álvarez-Hernández, Castro, González, Álvarez-Martino i Campo, 2016), tal com recull l'Article 1: “k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar” (LOE, 2006, BOE núm. 106, p. 15). Aquesta llei obliga a tots els centres a incloure en el Projecte Educatiu un Pla de Convivència, amb unes normes per garantir el seu compliment (Saco, González, Fernández, Amor, i Bejarano, 2019). Es proposa la pràctica de la tolerància i de la llibertat dins dels principis democràtics de convivència i prevenció de conflictes, així com la seua resolució pacífica (LOE, 2006, BOE núm. 106). Com s'exposa en l'Article I: “b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación (...)” i “c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (LOE, 2006, BOE núm. 106, p. 14). A més a més, pel que fa a les finalitats, en l'Article 2 s'exposa el respecte i la igualtat dels drets, oportunitats i llibertats, tant en hòmens com en dones i en persones amb discapacitats; educar per a la tolerància, la prevenció de conflictes i la resolució d'aquests de manera pacífica; la formació per a la pau, la cohesió social, la cooperació i l'adquisició de valors que propicien el respecte; i per concloure, la formació per al reconeixement de la pluralitat lingüística i cultural d'Espanya, com a element enriquidor de la societat (LOE, 2006, BOE núm. 106).

Per consegüent, en l'Article 12 del Capítol 1 de la LOE (2006) es fa palés que els objectius de l'Educació Infantil respecte a la convivència són aprendre a respectar les diferències així com desenvolupar les seues capacitats afectives. Tot seguit s'exposa que han de: “e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (LOE, 2006, BOE núm. 106, p. 17167).

En últim terme, la llei d'educació vigent en el nostre país, la LOMCE, continua l'ordre de mantenir el Pla de Convivència, on es modifiquen els paràgrafs b, k i l de la LOE (2006): “b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación (...)”, “k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar” i “l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género” (LOMCE, 2018, BOE núm. 295, pp. 97866 i 97867).

Encara més, el currículum d'Educació Infantil indica que: “El centre d'Educació Infantil ha d'afavorir el desenrotllament dels processos interpersonals a través de la resolució de conflictes que genera la convivència diària” (RD 38/2008, DOCV núm. 5734, p. 55027). En suma, cal destacar que en analitzar el marc legislatiu espanyol s'observa una evolució favorable de les normes, cada vegada més conscienciats de la importància d'un bon clima en el centre educatiu, on es puguem evitar conflictes o resoldre'ls de manera pacífica, per aconseguir una millor coherència i convivència de grup.

D'altra banda, i si parem esment al currículum d'Educació Infantil, cal partir del fet que en aquest cicle els alumnes han de conèixer per igual les dues llengües (valencià i castellà) que interactuen a la Comunitat Valenciana per tal d'avançar cap a una competència elevada i respectar ambdues llengües per igual, així com ampliar progressivament l'ús del valencià en totes les situacions; a conseqüència d'això, s'incorpora a les aules alumnat de llengües i cultures diferents, per la qual cosa és necessari desenvolupar actituds positives cap a la pròpia llengua i cap a la dels altres (RD 38/2008, DOCV núm. 5734). A més, la LOE (2006) argumenta que l'alumnat ha de: "f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión" (LOE, 2006, BOE núm. 106, p. 17167).

Com que ens trobem en un context multilingüe, el Reial Decret exposa:

Les xiquetes i els xiquets que provenen d'una família valencianoparlant ben prompte accedixen a l'altra llengua cooficial, el castellà, a causa de la seua major presència social i, com en el cas dels bilingües familiars valencià i castellà, l'escola ha de mantindre i augmentar la seua competència en les dos llengües i valorar-les en condicions d'igualtat, com a vehicles vàlids de comunicació i aprenentatge. (RD 38/2008, DOCV núm. 5734, p. 55031)

Tenint en compte açò, cal dir que les TLD es realitzaran en les dues llengües cooficials de la Comunitat Valenciana, i s'emfatitzarà l'ús d'aquestes pel fet que és la llengua d'origen dels xiquets; d'aquesta manera, s'hi aconseguirà aprofundir i fomentar la llengua valenciana. A banda d'això, també cal tenir en compte a les famílies que potser no han rebut una educació pel que fa a la primera llengua estrangera (l'anglès), per la qual cosa, atés que es requereix la seua col·laboració, és preferible centrar-nos en les llengües vehiculars oficials de la Comunitat Valenciana.



Si ens centrem en el Marc Comú Europeu de Referència [MCER], aquest document expressa que tots els alumnes han de tindre la possibilitat de desenvolupar una competència plurilingüe. Així, doncs, en aquest tipus d'enfocament, alhora que s'expandeix l'experiència lingüística de l'estudiant en entorns culturals d'una llengua s'adquireix una competència comunicativa de què formen part tots els coneixements i experiències lingüístiques, on les llengües interactuen i es relacionen entre si (MCER, 2002).

Una vegada s'han tractat els tres factors (família, alumnes i docents) que integren el clima d'una aula i que més influeixen en l'alumnat, cal parar especial atenció a la diversitat d'una societat heterogènia com és la nostra, tan present a les aules en l'actualitat; és clar que aquesta diversitat manté una gran relació amb els conflictes que ocorren constantment a classe i, consegüentment, alteren eixe ambient i interrompen el procés d'ensenyament-aprenentatge.

D'una manera definitiva, trobem la necessitat de treballar des d'aquestes edats l'educació en valors, la responsabilitat i el respecte amb la col·laboració de la família, que tan fonamental és per a un desenvolupament integral del xiquet. En aquest sentit, es proposa treballar la marginació, els estereotips i l'egocentrisme a través de la realització d'unes tertúlies literàries dialògiques, tant en valencià com en castellà, on els xiquets comparteixen reflexions i indiquen el que més els crida l'atenció de les obres; mitjançant el diàleg aprenen a respectar el torn de paraula i les opinions dels seus companys i es fomenta una millor convivència. La finalitat és donar als mestres l'oportunitat de treballar amb els alumnes aquests problemes que més destaquen a les aules d'infantil i millorar del clima, com també encaminar la formació dels discents cap a actituds de solidaritat i respecte cap a les diferències.

A més a més, es considera que treballar aquests valors a partir de la literatura és una de les millors estratègies per assolir els objectius fixats, des de l'ensenyament que proporcionen les històries i les funcions que té aquesta literatura infantil.

## **5. APLICACIÓ PRÀCTICA. TERTÚLIES LITERÀRIES DIALÒGIQUES**

### **5.1. Contextualització**

Tot i que a les aules d'Educació Infantil es presenten situacions de marginació i prejudicis que donen lloc a conflictes i a problemes derivats de l'egocentrisme, com a característica que presenta qualsevol xiquet d'aquestes edats, és evident que s'han de treballar aquests aspectes per tal d'intentar aconseguir un desenvolupament adequat en els discents i una formació en valors i actituds responsables de respecte, tolerància i solidaritat. Tot i això, cal tenir especialment en compte un dels objectius del cicle, present en l'*Article 3* del RD 38/2008: “e) Relacionar-se amb els altres i adquirir progressivament pautes elementals de convivència i relació social, així com exercitar-se en la resolució pacífica de conflictes” (RD 38/2008, DOCV núm. 5734, p. 55019).

En aquest sentit, per tal de procurar intervindre a les aules, es presenten diferents Tertúlies Literàries Dialògiques que es duran a terme en diverses sessions al llarg d'un trimestre i que estan orientades a superar la marginació, els prejudicis i l'egocentrisme en els alumnes de cinc anys. Malgrat que en Infantil els alumnes no han desenvolupat per complet la competència lectora és el docent qui facilitarà el procés de lectura, atés que l'habilitat de comprensió està més desenvolupada en els alumnes d'aquesta edat. Després de la realització del diàleg, se'ls demanarà que realitzen un dibuix d'allò après en la tertúlia, per tal que plasmen els coneixements apresos; tots els dibuixos de cadascuna de les TLD seran agrupats en un portfoli final. En última instància, es proposen unes Jornades on participen les famílies per tal d'animar a una major col·laboració i coordinació amb el centre educatiu, amb la finalitat d'assolir un desenvolupament més

complet de cada alumne; tal com indica l'Article 11 sobre les relacions amb les famílies, els centres d'Educació Infantil hauran de cooperar amb les famílies i es valorarà la col·laboració d'aquestes en les activitats del centre, d'acord amb l'esmentat pla (RD 38/2008, DOCV núm. 5734).

## **5.2. Objectius**

Aquesta aplicació pràctica parteix d'un clar objectiu general que és contribuir a superar les conductes disruptives provocades per la marginació, els prejudicis i l'egocentrisme, que dificulten la convivència a les aules, així com el desenvolupament integral i moral de la persona.

A partir d'aquest objectiu general es contemplen uns objectius específics:

1. Desenvolupar actituds de respecte i solidaritat cap als altres.
2. Promoure la lectura i generar debats literaris.
3. Desenvolupar la capacitat d'expressió i de comprensió oral.
4. Adquirir una bona competència comunicativa per comprendre missatges en les dues llengües oficials.
5. Comprendre i reflexionar sobre els problemes i les actituds de la societat actual a través de la literatura.
6. Fomentar una actitud d'escolta activa.

## **5.3. Metodologia**

El tipus d'enfocament que se seguirà per a dur a terme les TLD serà de tipus qualitatiu, pel fet que ens centrem en aspectes de contingut, concretament en els tres eixos descrits amb anterioritat: marginació, prejudicis i egocentrisme. A més a més, es parteix d'una metodologia de tipus descriptiu, que orientarà el docent pel que fa al plantejament detallat de cadascuna de les tertúlies i, finalment, es concretarà en les Jornades.

En aquest sentit, es realitzaran diferents TLD incloses en el trimestre, i es donaran pautes per al docent per tal que aquest sàpia com iniciar i organitzar la tertúlia, com ara moderar i guiar el diàleg per tal d'extraure el que volem treballar, i reconduir-lo si es desvia del tema central. A més, la metodologia farà necessària el plantejament de les preguntes sobre la lectura realitzada, així com els fragments de les narracions breus sobre els que es treballarà en cada tertúlia. Els alumnes hauran de plasmar els seus coneixements adquirits en les TLD a través de dibuixos en un portfoli.

De manera paral·lela, es tindrà en compte l'enfocament transversal, sempre que siga possible; per consegüent, tant la diversitat com la inclusió de les noves tecnologies, estaran presents al llarg de les TLD, així com en les Jornades Literàries, atés que els avanços tecnològics són part de la societat actual i, per tant, el sistema educatiu té el deure d'incloure'ls. D'una banda, cal tenir en compte que vivim en una societat completament heterogènia, on trobem persones amb aptituds diferents i amb discapacitats físiques, sensorials, intel·lectuals, entre d'altres, com ara la dislèxia, les discapacitats auditives i visuals, alumnes amb TEA.... És per això que els docents han d'adaptar-se a les necessitats que requereix cada alumne, per tal de garantir una educació amb igualtat d'oportunitats. D'una altra banda, com indica el RD 38/2008, les noves tecnologies, considerades com una característica cultural de la societat actual al segle XXI, han d'estar presents en este cicle educatiu i, encara més, les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) poden ser de gran profit per a l'alumnat d'Educació Infantil, com a recurs didàctic i projecció de futur (RD 38/2008, DOCV núm. 5734).

Mitjançant les TLD l'alumnat comparteix experiències i sentiments i es fomenta un ambient de confiança, a més de treballar continguts de manera lúdica; d'aquesta forma, i d'acord amb el Currículum: "Els mètodes de treball es basaran en les experiències, les activitats que es realitzen entorn dels aprenentatges i el joc, i es desenrotllaran en un

ambient d'afecte i confiança, per a potenciar la seua autoestima i integració social" (RD 38/2008, DOCV núm. 5734, p. 55020).

En definitiva, aquest tipus de metodologia, amb tot el que s'hi inclou, té la finalitat d'arribar a contribuir a la millora del clima de l'aula a través de la cooperació, la col·laboració i les relacions interpersonals per tal de promoure una educació allunyada dels prejudicis, de la marginació i de l'egocentrisme.

### *5.3.1. Estructura*

Aquestes TLD s'emmarcaran en l'estructura següent: al llarg del trimestre es treballaran tres lectures, una cada mes, en les dues llengües cooficials (castellà i valencià) de la Comunitat Valenciana; consegüentment, es realitzaran sis tertúlies literàries dialògiques, cadascuna de les quals es concretarà en dues TLD i, per tant, dues sessions. En el primer mes es treballarà una lectura relacionada amb la marginació, i se seleccionaran dos fragments, un per a cada sessió que es realitzarà eixe mes; durant el segon mes es tractaran els prejudicis, i, en el tercer mes, l'egocentrisme. Per concloure, una vesprada, a la fi del tercer mes, tindran lloc unes Jornades Literàries, que s'organitzaran mitjançant una selecció d'activitats i dinàmiques per a realitzar l'alumnat amb les famílies i els docents.

El docent acordarà amb la família la lectura d'una pàgina del llibre o d'un fragment. Cada dilluns es realitzarà a l'aula la TLD, per tal que l'alumnat no s'oblidi del que han llegit a casa amb l'ajuda de la família. Tot seguit, cada fragment de la lectura es llegirà una altra vegada a l'aula abans de començar la TLD, de manera que els alumnes ho recorden. A continuació començarà el diàleg al voltant de la pàgina que hem llegit. Amb tot, les tertúlies tindran una duració de quaranta-cinc minuts, i el docent haurà de realitzar un registre i anotar les observacions del que ocorre. La distribució al llarg del trimestre serà la següent:

SEGON TRIMESTRE			
GENER	GENER	FEBRER	FEBRER
TLD 1: <i>L'elefant Elmer</i>	TLD 2: <i>L'elefant Elmer</i>	TLD 3: <i>Ojos negros</i>	TLD 4: <i>Ojos negros</i>
MARÇ	MARÇ	MARÇ	
TLD 5: <i>La Berta i les ulleres de visió empàtica</i>	TLD 6: <i>La Berta i les ulleres de visió empàtica</i>	Jornades Literàries	

### 5.3.2. Lectures

Per fer possible les TLD a l'aula és necessari tindre en compte que treballarem amb alumnes de cinc anys; per tant, cal elegir contes que s'adapten a les seues característiques evolutives. Tenint en compte aquest raonament, s'han escollit narracions breus, ja que ha de ser possible la comprensió d'aquestes; a més, es tracta d'àlbums il·lustrats que amb les imatges atrauen l'atenció dels alumnes i els ajuden a crear una imatge clara, a més de comprendre millor el contingut. Les lectures presenten un llenguatge senzill i adaptat a l'edat per tal de facilitar la comprensió a l'alumne.

En primer lloc, les lectures es realitzaran a casa, i els pares hauran de llegir als fills els fragments que el docent indicarà. Atés que són narracions breus sols es requereix una xicoteta estona de lectura. És convenient que les famílies comenten amb el xiquet el que han llegit, tot i que el docent tornarà a llegir el fragment a l'aula.

De manera paral·lela, es treballarà un llibre en castellà, i els altres dos en valencià. Amb cada llibre es realitzaran dues TLD amb un suggeriment de preguntes possibles per a crear un debat. El conte elegit per a treballar la marginació és:

- *L'elefant Elmer*, de David Mckee (2005): Elmer no és com els altres elefants del ramat. No hi ha cap altre com ell a la selva, és un elefant de mil colors: verd, blau, rosa, blanc, groc... Però a l'Elmer no li agrada ser així, perquè els altres elefants el deixen de costat i no volen anar amb ell, per ser diferent; així que un dia decideix escapar-se del

ramat i pensar un remei per poder ser del mateix colors que els altres. Finalment, s'adonarà que és especial per ser així i que, al cap i a la fi, tots tenim les nostres diferències. Els alumnes aprenen a no marginar, a ser solidaris, a respectar i a acceptar les diferències.

Tot seguit, el conte per a treballar els prejudicis és:

- *Ojos negros*, de Lluís Farré Estrada (2012): És una historia divertida que tracta els prejudicis. Narra la història de la família Calatayud, on tots tenen els ulls verds oliva; però quan naix el seu últim fill resulta que té els ulls negres. Els pares estan molt preocupats, i decideixen posar-li unes ulleres obscures perquè ningú s'adone del color dels seus ulls, ja que tot el món sap que els ulls de les persones han de ser de color verd oliva. Es tracta d'un conte ideal per a trencar prejudicis i eliminar estereotips.

I, per últim, per treballar l'egocentrisme s'ha triat la següent narració:

- *La Berta i les ulleres de visió empàtica*, de Júlia Prunés Massaguer (2013): Aquest conte narra la història de Berta, que un bon matí es troba unes ulleres de visió empàtica en una caps a la porta de sa casa, on està escrit: "qui se les pose veurà amb empatia" i així és, les ulleres l'ajuden a entendre com se sent el seu amic Pau i també Quisso, el seu gosset; i l'ajuden a resoldre un conflicte amb la seua mare. Es tracta d'un conte sobre empatia, assertivitat i gestió de conflictes.

### 5.3.3. Competències i continguts

Mitjançant les TLD es parteix de l'objectiu d'assolir unes competències en les dues llengües cooficials: el valencià i el castellà. Concretament ací aquelles que treballarem directament mitjançant el diàleg durant les TLD:

Competències del Currículum	
(CCL)	Competència en comunicació lingüística
(CSC)	Competències socials i cíviques
(CAA)	Competència aprendre a aprendre
(SIEE)	Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor

Figura 1. Competències del Currículum que es treballen a les TLD. Font: elaboració pròpia

Pel que fa als continguts que es treballaran a l'aula, es pot exemplificar la taula següent, on s'evidencia l'elaboració de continguts d'acord amb el Currículum:

<b>CURRÍCULUM</b>	<b>CONTINGUTS TREBALLATS A L'AULA</b>
Valoració i actitud positiva davant de les demostracions de sentiments, d'emocions i de vivències pròpies i dels altres, i el seu control gradual.	Valoració i actitud positiva davant de les demostracions de sentiments, d'emocions i de vivències pròpies i dels altres.
Acceptació i valoració ajustada i positiva de la pròpia identitat i de les seues possibilitats i limitacions, així com de les diferències pròpies i dels altres evitant discriminacions.	Acceptació i valoració ajustada i positiva de les diferències pròpies i dels altres evitant discriminacions.
L'actitud d'ajuda i col·laboració amb els companys en els jocs i en la vida quotidiana.	L'actitud d'ajuda i col·laboració amb els companys.
La percepció dels desitjos i dels estats d'ànim, la seua manifestació i comunicació.	La percepció dels estats d'ànim, la seua manifestació i comunicació. La consolidació d'actituds, de normes i d'hàbits positius.
La interacció i col·laboració amb actituds positives per a establir relacions d'afecte amb els altres.	La interacció i col·laboració amb actituds positives per a establir relacions d'afecte amb els altres.
La valoració i el respecte de les normes que regixen la convivència en els grups socials a què pertanyen.	La valoració i el respecte de les normes que regixen la convivència.
L'escolta, la interpretació i la comprensió de contes, relats, llegendes i endevinalles, tant tradicionals com contemporànies, com a font de plaer i d'aprenentatge.	L'escolta, la interpretació i la comprensió de contes i relats com a font de plaer i d'aprenentatge.
L'interés per compartir interpretacions, sensacions y emocions provocades per les produccions literàries.	L'interés per compartir interpretacions, sensacions y emocions provocades per les produccions literàries.
El descobriment de la presència de dos llengües oficials usades en l'entorn social i a l'escola, així com d'altres usades per persones de tot el món.	El descobriment de la presència de dos llengües oficials usades en l'entorn social i a l'escola.

Figura 2. Continguts del Currículum treballats a les TLD. Font: elaboració pròpia



#### **5.4. Descripció de les sessions**

Aquesta aplicació pràctica es durà a terme al llarg d'un trimestre. Cada mes es farà la lectura d'un conte, a partir del qual tindran lloc dues TLD, de quaranta-cinc minuts, en què es llegiran fragments extrets dels contes; açò és, un total de sis sessions al llarg del trimestre. Per cada TLD s'elaboraran unes preguntes que faran referència als fragments escollits, amb l'objectiu d'iniciar un diàleg i animar a participar l'alumnat en la conversa. Posteriorment, després de cada TLD els alumnes hauran de realitzar un dibuix del que han après, amb la finalitat de concretar i compartir els seus coneixements; tots aquests dibuixos seran finalment agrupats en un portfoli. D'una altra banda, per finalitzar amb aquesta dinàmica de les TLD, tindran lloc unes Jornades Literàries durant una vesprada en horari extraescolar (de 15:00 a 17:00h), on es proposaran una sèrie d'activitats a realitzar amb la col·laboració de les famílies.

#### 5.4.1. Primer mes: Marginació

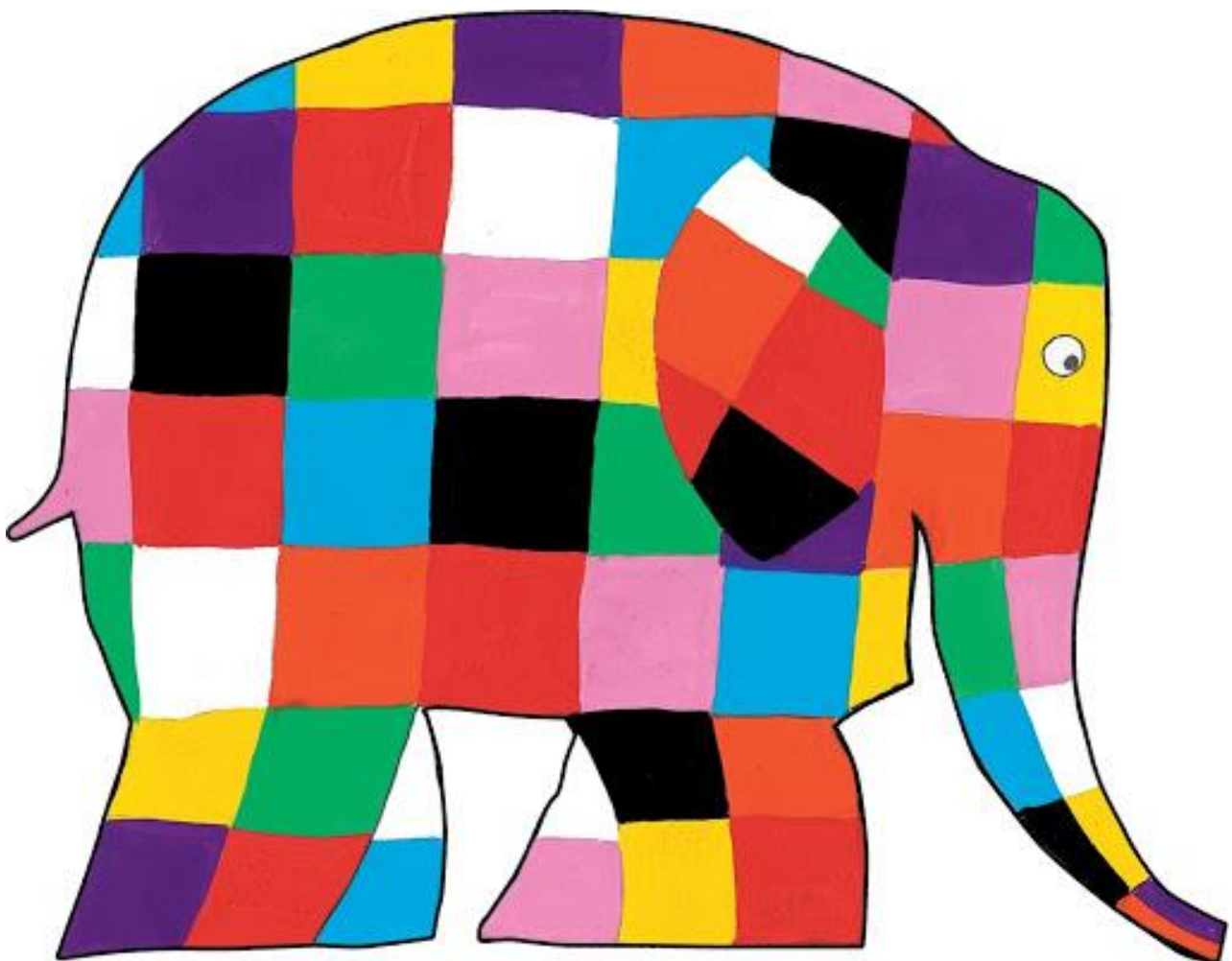
El primer mes tindran lloc dues TLD amb la finalitat de tractar el tema de la marginació i conscienciar l'alumnat al voltant del foment de valors i actituds de solidaritat i cooperació, a més de contribuir a eradicar actituds de discriminació. Aquestes TLD es realitzaran a partir de dos fragments extrets del llibre *L'elefant Elmer*. A partir de la lectura dels fragments començarà un diàleg entre els alumnes i es compartiran idees, pensaments i sentiments.

##### 5.4.1.1. Objectius del primer mes

<b>CURRÍCULUM</b>	<b>OBJECTIUS A L'AULA</b>
Conèixer, manifestar i explicitar els propis sentiments, les emocions i les necessitats, i respectar els dels altres.	Conèixer, manifestar i explicitar els propis sentiments, les emocions i les necessitats, i respectar els dels altres.
Desenrotllar actituds i hàbits de col·laboració i ajuda articulant el seu propi comportament amb les necessitats, demandes, requeriments i explicacions dels altres.	Desenrotllar actituds i hàbits de col·laboració i ajuda articulant el seu propi comportament.
Relacionar-se amb els altres i aprendre les pautes elementals de convivència.	Relacionar-se amb els altres i aprendre les pautes elementals de convivència.
Establir relacions amb els adults i amb els seus iguals que responguen als sentiments d'afecte que li expressen i ser capaços de respectar la diversitat i desenrotllar actituds d'ajuda i col·laboració.	Desenrotllar actituds d'ajuda i col·laboració.

Figura 3. Objectius del primer mes treballats a les TLD. Font: elaboració pròpia

TERTÚLIAS LITERÀRIES  
DIALÒGIQUES: *L'ELEFANT*  
*ELMER*



#### 5.4.1.2. Tertúlia Literària Dialògica 1: *L'elefant Elmer*

➤ Fragment:

Hi havia una vegada un ramat d'elefants. Hi havia elefants joves, elefants vells, elefants alts, grossos i prims. Elefants així i aixà, tots diferents, però tots feliços i tots del mateix color, tots menys un: l'Elmer.

L'Elmer era diferent, l'Elmer era de molts colors. L'Elmer era groc i taronja i vermell i rosa i lila i blau i verd i negre i blanc. L'Elmer no era del color de l'elefant.

L'Elmer era qui feia feliços a tots els elefants, unes vegades els feia bromes i d'altres eren ells els que li feien bromes a ell, però gairebé sempre que se sentien rialles era l'Elmer qui les havia començades.

Una nit Elmer no podia dormir perquè es va posar a pensar, i pensava que ja estava fart de ser diferent.

On s'ha vist un elefant de colors? – Pensava. – No m'estranya que tots es riguen de mi.

I al matí, abans que els altres es despertaren, l'Elmer va sortir d'amagat en silenci sense que ningú se n'adonara. (Adaptació a partir de *L'elefant Elmer*, Mckee, 2018)

➤ Preguntes:

Com creeu que se sentia Elmer?

Creu que es riuen d'ell per ser diferent a la resta?

Què passa si és diferent?

On penseu que se'n va Elmer?

Ser diferent causa problemes?

➤ Observació:

S'intenta treballar l'habilitat social, això és, el respecte a les diferències i a la diversitat, a més de remarcar que les diferències no són motiu de deixar de costat als companys.

#### 5.4.1.3. Tertúlia Literària Dialògica 2: *L'elefant Elmer*

➤ Fragment:

Després d'una bona passejada, l'Elmer va trobar el que buscava: un arbust ben gros, un arbust gros i carregat de baies, de baies de color d'elefant, és a dir, de color gris. L'Elmer va agafar l'arbust amb la trompa i el va sacsejar amb força per fer caure les baies a terra. Quan tot ja era cobert de baies, l'Elmer es va tirar a terra i va començar a rodolar cap endavant i cap endarrere, una vegada i una altra. Després va agafar un ramell de baies i es va fregar tot ell per tot el cos, amb el suc de les baies no va deixar ni rastre dels seus colors ni del groc ni del taronja ni del vermell ni del rosa ni del lila ni del blau ni del verd ni del negre ni del blanc. En acabar, l'Elmer era com qualsevol altre elefant.

Després, l'Elmer es va posar camí cap a casa i quan va arribar l'Elmer va trobar tots els elefants en silenci ningú no es va adonar que l'Elmer estava allí entre el ramat. Després d'una bona estona l'Elmer va començar a sospitar que alguna cosa no anava bé, però no sabia el que. Tots els elefants estaven callats, l'Elmer no els havia vist mai així, tan seriosos, tan silenciosos i tan quiets. (Adaptació a partir de *L'elefant Elmer*, Mckee, 2018)

➤ Preguntes:

Per què Elmer es va pintar de color gris?

Per què Elmer volia ser igual que la resta?

Per què estaven seriosos els altres elefants?

És divertit ser diferent?

Vos agrada tindre amics diferents?

➤ Observació:

A través d'aquesta tertúlia interessa fer reflexionar als alumnes al voltant de la diversitat i de les diferències, com a característiques normals de les persones que ens ajuden a comprendre i actuar millor, per tal de fomentar valors com la cooperació, la col·laboració i l'ajuda als altres.

#### 5.4.2. Segon mes: Prejudicis

L'objectiu del segon mes és treballar els prejudicis, mitjançant el llibre *Ojos negros*, S'intentarà transmetre uns valors i unes actituds que permeten als alumnes entendre que tots som diferents entre nosaltres, com també acceptar i respectar les diferències. Cal transmetre la importància del respecte, la tolerància i la igualtat. Tot això s'intentarà assolir mitjançant el diàleg en dues TLD que es realitzaran a partir de la lectura de dos fragments extrets del conte esmentat anteriorment, mentre es reflexiona sobre els sentiments i les experiències que comparteixen els alumnes.

##### 5.4.2.1. Objectius del segon mes

<b>CURRÍCULUM</b>	<b>OBJECTIUS A L'AULA</b>
Respectar les característiques i qualitats de les altres persones, acceptant i valorant la varietat de sexes, ètnies, creences o qualsevol altre tret diferenciador.	Respectar les característiques i qualitats de les altres persones, acceptant i valorant la varietat de sexes, ètnies, creences o qualsevol altre tret diferenciador.
Conèixer, manifestar i explicitar els propis sentiments, les emocions i les necessitats, i respectar els dels altres.	Conèixer, manifestar i explicitar els propis sentiments, les emocions i les necessitats, i respectar els dels altres.
Desenrotllar actituds i hàbits de col·laboració i ajuda articulant el seu propi comportament amb les necessitats, demandes, requeriments i explicacions dels altres. Relacionar-se amb els altres i aprendre les pautes elementals de convivència.	Desenrotllar actituds i hàbits de col·laboració i ajuda articulant el seu propi comportament. Relacionar-se amb els altres i aprendre les pautes elementals de convivència.
Establir relacions amb els adults i amb els seus iguals que responguen als sentiments d'afecte que li expressen i ser capaços de respectar la diversitat i desenvolupar actituds d'ajuda i col·laboració.	Respectar la diversitat i desenvolupar actituds d'ajuda i de col·laboració.

Figura 4. Objectius del segon mes treballats a les TLD. Font: elaboració pròpia

TERTÚLIES LITERÀRIES  
DIALÒGIQUES: *OJOS NEGROS*



#### 5.4.2.2. *Tertúlia Literària Dialògica 3*

➤ Fragment:

Al menor de los Calatayud, cuando nació, la comadrona le contó todos los dedos de los pies y de las manos, las orejas, los ojos y la nariz. De cada cosa tenía el número exacto. Ni una uña de más, ni media ceja de menos.

Escuchó todos los ruiditos que había que escuchar, y hasta miró que no hubiera ninguno que no tocara. El menor de los Calatayud hacía todos los ruiditos que hay que hacer, y ninguno de los que no.

A pesar de eso, cuando la comadrona se lo llevó a sus padres, les anunció, de la forma más delicada que pudo, que su pequeño era diferente.

- Su pequeño es diferente. Son negros. Los ojos... son negros.

- ¡Ay, madre mía, qué disgusto! – exclamó la madre Calatayud.

- ¡Ah, no! – saltó, como un muelle, el padre Calatayud-. ¡Eso sí que no! ¡Hay que ver qué mala suerte! ¡Un diferente en la familia! ¿Acaso hemos hecho algo muy gordo, para que nos toque precisamente a nosotros? Toda la vida matándonos para tener la casita y el huertito como los de todo el mundo, un coche y un perro como los de todo el mundo, y unos hijos con los ojos verde oliva, como los de todo el mundo, para que ahora este niño nos venga con diferencias. ¡Y así, como si nada! Ya lo veo venir. ¡Seremos el tema de conversación de toda la ciudad! Nos las veremos tú y yo, ya te aviso. (Adaptació a partir de Farré, 2016, pp. 6-10)

➤ Preguntes:

¿No tenemos todos nosotros los ojos de colores distintos?

¿Qué ocurre por tener los ojos de un color diferente?

¿Creéis que es motivo para que sus padres se enfaden tanto y se pongan tristes?

¿Todos tenemos que ser iguales? ¿Por qué?



¿Aunque tu compañero tenga los ojos de un color distinto, tú juegas igual con él?

➤ Observació:

Aquesta tertúlia tracta de fer veure la diversitat no com una amenaça, sinó com un factor enriquidor. D'aquesta manera, s'intenta promoure actituds de respecte cap a les diferències, alhora de conscienciar que tots som diferents, però al mateix temps iguals.

#### 5.4.2.3. Tertúlia Literària Dialògica 4

➤ Fragment:

En el fondo de su pensamiento, sin embargo, el padre de los Calatayud hizo un esfuerzo de optimismo y trató de convencerse de que esa especie de arrebató de originalidad de su hijo pasaría con el tiempo, y que sus ojos finalmente adoptarían el color que lucía todo el mundo.

De hecho, muchos niños los tenían azul marino al nacer, y con el tiempo cambiaban. ¡Pero negros! Había oído hablar de los ojos negros. ¡Y no cambiaban! Pero los de su pequeño, seguro que sí. ¡Seguro! ¿Seguro?

Evidentemente, los ojos del menor de los Calatayud no cambiaron de color. Incluso parecía que con el tiempo se le ennegrecían aún más. - ¡Solo nos faltaba eso! ¡Encima, recochineo!

La hija de los Fenollosa era larguirucha de piernas. Su primo, el mayor de los Gratallops era más bien paticorto. Siempre se metían con él por el color de sus ojos.

- ¿Y puedes matar a alguien, muerto del todo para siempre, si lo miras fijamente?

- ¡No! – Contestaba. (Adaptació de *Ojos negros* a partir de Farré, 2016)

➤ Preguntes:

Los ojos no cambian de color, ¿verdad? ¿Está bien que su padre se enfade por eso? ¿Qué debería hacer?

¿Cómo creéis que se sentía cuando se metían con él?

¿Se debería meter con los otros niños como ellos hacían con él?

¿Cómo creéis que reaccionarían sus padres si se enteraran de que los otros niños se meten con él?

➤ Observació:

Mitjançant aquesta tertúlia interessa reflexionar sobre les actituds de respecte i d'acceptació que s'han de desenvolupar en les relacions interpersonals, quant a la diversitat i les diferències amb els altres, amb la finalitat de fomentar i aplicar aquest tipus d'actituds, que els alumnes identifiquen en el conte, a la vida quotidiana.

#### 5.4.3. Tercer mes: Egocentrisme

En aquest mes es parteix del propòsit que l'alumnat adquireixca valors d'empatia, aprengui a situar-se en la perspectiva emocional i cognitiva dels altres i aprengui a considerar els punts de vista dels companys. D'aquesta manera, mitjançant el conte *La Berta i les ulleres de visió empàtica* i les TLD realitzades a partir dels fragments extrets d'aquest, es pretenen fomentar les interaccions cooperatives, per tal de transmetre valors de col·laboració i solidaritat i arribar a eradicar o reduir les respostes egocèntriques.

##### 5.4.3.1. Objectius del tercer mes

<b>CURRÍCULUM</b>	<b>OBJECTIUS A L'AULA</b>
Conèixer, manifestar i explicitar els propis sentiments, les emocions i les necessitats, i respectar els dels altres.	Conèixer, manifestar i explicitar els propis sentiments, les emocions i les necessitats, i respectar les dels altres.
Desenrotllar actituds i hàbits de col·laboració i ajuda articulant el seu propi comportament amb les necessitats, demandes, requeriments i explicacions dels altres	Desenrotllar actituds i hàbits de col·laboració i ajuda articulant el seu propi comportament amb les necessitats, demandes, requeriments i explicacions dels altres
Relacionar-se amb els altres i aprendre les pautes elementals de convivència.	Relacionar-se amb els altres i aprendre les pautes elementals de convivència.
Establir relacions amb els adults i amb els seus iguals que responguen als sentiments d'afecte que li expressen i ser capaços de respectar la diversitat i desenvolupar actituds d'ajuda i col·laboració.	Establir relacions amb els adults i amb els seus iguals i desenvolupar actituds d'ajuda i col·laboració.
Adquirir progressivament autoconfiança i una imatge ajustada i positiva de si mateix i identificar les seues característiques i qualitats personals	Adquirir progressivament una imatge ajustada de si mateix.

Figura 5. Objectius del tercer mes treballats a les TLD. Font: elaboració pròpia



Tertúlies Literàries  
Dialògiques:  
*La Berta i les ulleres de visió  
empàtica*

#### 5.4.3.2. *Tertúlia Literària Dialògica 5*

➤ Fragment:

Un bon matí, al sortir de casa per a anar a l'escola, la Berta es va trobar una capseta davant la porta. Era molt bonica, de fusta i pintada de molts colors. La va posar dins la motxilla, no volia fer tard a l'escola perquè aquell dia tenia el temps justet.

Al pati es va endur la capseta amb ella i va buscar un racó ben discret per a obrir-la, i dins hi va trobar unes ulleres molt estranyes: unes ulleres de visió empàtica. A la mateixa capsa s'hi podia llegir que qui se les posara podria veure amb empatia, o siga, que servien per a veure com se sentien els altres. La Berta es va posar molt i molt contenta:

- Aiii, que bé que m'aniran aquestes ulleres! – i se les va posar de seguida.

Les va dur posades tot el matí, i va descobrir que el seu millor amic, Pau, estava preocupat, la Berta havia fet nous amics i això el feia patir. Li preocupava perdre la seua amistat, per això feia uns dies que s'enfadava quan la Berta no jugava amb ell. Ella estava convençuda que al Pau no li queien bé els seus nous amics i que estava gelós, però amb les ulleres de visió empàtica ho va veure clar. Es va posar al lloc de Pau i el va entendre perfectament, ella potser també estaria preocupada si fóra al contrari. (Adaptació de *La Berta i les ulleres de visió empàtica*, Prunés, 2013)

➤ Preguntes:

Què és l'empatia?

Per què s'enfadava Pau amb Berta?

Com podem saber el que senten els nostres companys?

Creeu que nosaltres també necessitem unes ulleres per poder entendre als nostres amics?

Veritat que és molt important parlar amb els altres per solucionar els problemes i saber què els passa?

➤ Observació:

A través d'aquesta tertúlia es treballa la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre a partir de les experiències, de les idees i dels sentiments que expressen els companys, per tal de comprendre'ls, cosa que facilita la comunicació i fomenta les actituds d'ajuda cap als altres.

#### 5.4.3.3. Tertúlia Literària Dialògica 6

➤ Fragment:

Al migdia, quan va entrar a casa, Quisso la va rebre de mala gana, feia uns dies que s'havia fet mal a la pota i des d'aleshores no podia córrer ni botar ni tampoc jugar i estava d'un mal humor...

- Et veig molt trist Quisso – va dir-li Berta amb les ulleres de visió empàtica posades.

Després de parlar en Quisso, la Berta es va adonar que des que s'havia fet mal, el gosset se sentia molt sol i això el feia estar trist. Berta de seguida es va posar en el seu lloc i el va entendre perfectament, es va asseure al seu costat per fer-li companyia tot fent-li unes carícies. La Berta va deixar les noves ulleres a la resta dels animals de la casa, quan Piula, Tip i Misha van veure a través d'elles també van entendre perfectament la tristesa del seu amic. Des d'aquell dia tots li feren costat i companyia i buscaren jocs per distraure'l. (Adaptació a partir de *La Berta i les ulleres de visió empàtica*, Prunés, 2013)

➤ Preguntes:

Per què se sentia així Quisso?

Com et sentiries tu?

Alguna vegada heu pensat com se sent un company?

Com identifiquem si un company està trist o li passa alguna cosa?

És important ajudar als nostres companys?

➤ Observació:

És essencial treballar l'empatia i aconseguir que l'alumnat aprengui a posar-se en el lloc dels altres, pel fet que és una eina imprescindible per a la resolució de conflictes, per al desenvolupament d'un pensament crític i d'actituds d'ajuda i de col·laboració.

#### 5.4.4. Jornades Literàries

Per tal de fomentar la col·laboració entre famílies i centre educatiu es proposen les Jornades Literàries, una sessió d'assemblea amb pares i alumnes, que es durà a terme per a tancar les TLD realitzades al llarg del trimestre.



**Jornades Literàries**

MARÇ 2020  
15h a 17h

Col·laboració família-escola:  
resultats positius per a tots.

**Programa**

**15:00h – 16:00h:** Teatre  
*Elmer, l'elefant dels pegats* de la  
companyia Transeduca.

**16:00h – 16:45h:** Debat.

**16:45h – 17:00h:** Exposició  
dels portfolis dels alumnes.

L'educació és un tasca complexa en la qual tots participem. Posa el teu granet d'arena!

**Objectius**

- Fomentar la relació i col·laboració de les famílies en la tasca educativa.
- Transmetre valors de convivència.

Espectacles per a centres educatius

transeduca

Figura 6. Tríptic de les Jornades Literàries. Font: elaboració pròpia

#### 5.4.4.1. Estructura

Primerament, de 15:00 a 16:00h tindrà lloc un teatre sobre l'obra *Elmer, l'elefant dels pegats* a càrrec de la companyia Transeduca, una agrupació de gent que es dedica a representar obres de teatre escolar. Aquest grup de teatre es troba a Barcelona i a Madrid, encara que es desplaça tant a altres ciutats grans, com també a pobles i realitza obres en anglés, castellà i valencià, però en aquest cas es farà en valencià. Amb aquesta obra, que els alumnes ja han llegit, es parteix de la intenció que recorden el conte d'una manera lúdica i visual, per tal de tornar a transmetre els valors treballats, com ara el respecte, l'acceptació i la diversitat.

Tot seguit, a les 16:00h començarà un debat fins a les 16:45h, amb la participació dels pares, on tractaran els aspectes que més els han agradat sobre l'obra de teatre, alhora que reflexionaran sobre la reacció que va tindre el xiquet, el que va sentir o pensar quan van llegir els fragments a casa. D'aquesta manera, els alumnes veuran en els pares un model de conducta a l'hora de respectar les normes de convivència, com ara respectar el torn de paraula.

Finalment, a partir de les 16:45h s'exposaran en el corredor els diferents portfolis de dibuixos realitzats en cada una de les TLD, perquè les famílies puguin observar els treballs. La finalitat d'aquesta activitat és valorar i donar importància a la tasca realitzada pels alumnes, per tal de motivar-los a seguir treballant.

### 5.5. Avaluació

Amb la finalitat d'avaluar l'èxit de les TLD realitzades, s'ha elaborat una rúbrica a partir dels criteris d'avaluació extrets del Currículum, per tal d'observar com evolucionen els alumnes i els coneixements adquirits al llarg dels debats en cadascuna de les TLD. D'aquesta manera, l'avaluació que es durà a terme serà global, objectiva i contínua, per tal d'identificar si han assolit el que s'ha plantejat des d'un principi.

### 5.5.1. Criteris d'avaluació

CURRÍCULUM	CRITERIS D'AVALUACIÓ A L'AULA
<p>Aplicar unes actituds bàsiques per a la convivència en les interrelacions humanes que repercutisquen en un ajust de la pròpia imatge corporal.</p> <p>Donar mostra del coneixement personal en la construcció de la identitat i en la pertinença a un grup social, manifestant sentiments i normes de relació social.</p> <p>Utilitzar el coneixement del medi físic, natural, social i cultural com a marc en què estan situats els objectes d'aprenentatge amb què interactua i aplicar actituds de respecte i atenció cap a la naturalesa, la societat i la cultura.</p> <p>Utilitzar les llengües cooficials com a instrument de comunicació, d'expressió, de representació, d'estructuració del pensament, de gaudi, d'aprenentatge i de regulació de la conducta, valorant i respectant la diversitat lingüística de la nostra societat</p> <p>Utilitzar la llengua oral de la manera més convenient per a una comunicació positiva amb els seus iguals i amb els adults, segons les intencions comunicatives, i comprendre missatges orals diversos, mostrant una actitud d'escolta atenta i respectuosa.</p> <p>Mostrar interès pels textos literaris i pels escrits presents a l'aula i en l'entorn pròxim iniciant-se'n en l'ús, en la comprensió de les finalitats i en el coneixement d'algunes característiques del codi escrit, i interessar-se i participar en les situacions de lectura i escriptura que es produeixen a l'aula.</p>	<p>Aplicar unes actituds bàsiques per a la convivència en les interrelacions humanes.</p> <p>Donar mostra del coneixement personal en la construcció de la identitat i en la pertinença a un grup social, manifestant sentiments i normes de relació social.</p> <p>Aplicar actituds i normes socials de respecte, afecte i atenció cap a la societat i en les relacions amb esta.</p> <p>Utilitzar les llengües cooficials com a instrument de comunicació, d'expressió, d'estructuració del pensament, de gaudi, d'aprenentatge i de regulació de la conducta.</p> <p>Utilitzar la llengua oral de la manera més convenient per a una comunicació positiva amb els seus iguals i amb els adults, segons les intencions comunicatives. Comprendre missatges orals diversos, mostrant una actitud d'escolta atenta i respectuosa.</p> <p>Mostrar interès pels textos literaris iniciant-se en la comprensió, i participar en les situacions de lectura que es produeixen a l'aula.</p>

Figura 7. Criteris d'avaluació de les TLD. Font: elaboració pròpia



### 5.5.2. Rúbrica per a evaluar les TLD

	MAI	EN ALGUNA OCASIÓ	AMB FREQUÈNCIA	SEMPRE
Actua de manera adequada per a la convivència				
Sap posar-se al lloc dels companys i comprendre'ls				
Aplica actituds de respecte, d'afecte i d'atenció cap a la resta.				
Utilitza igualitàriament les dues llengües cooficials.				
Utilitza la llengua oral per a dirigir-se de manera respectuosa cap als altres.				
Mostra una actitud d'escolta atenta, d'interés i de respecte cap a les opinions dels companys.				
Participa en els diàlegs de les lectures que es produeixen a l'aula.				
Comunica i expressa els seus sentiments i idees.				

Figura 8. Rúbrica per a avaluar les TLD. Font: elaboració pròpia

## 5.6. Conclusions

Amb aquesta proposta es pot concloure que és essencial proporcionar als alumnes una educació moral, per tal que aprenguen a actuar de manera adequada, tant amb els companys com en qualsevol situació de la vida. Per tant, mitjançant les TLD trobem l'oportunitat d'educar per a la convivència com a tasca principal. Per dur a terme aquesta educació és necessari que els docents estiguen disposats i interessats a formar-se en aquest àmbit i també en aquest tipus de metodologia. A partir de les TLD contribuïm a una millora del clima de l'aula, per tal com es conversa sobre distintes situacions i es presenten diversos punts de vista, sentiments i experiències que permeten als alumnes reflexionar al voltant de la diversitat present al món.

Es pot concloure que a la fi del curs l'alumne haurà intentat superar les barreres que constantment trobem a l'aula, i també haurà adquirit els coneixements suficients per tal d'actuar de manera adequada davant de diferents situacions, deixant a banda la marginació i superant prejudicis i actituds egoistes. Mitjançant les lectures i les TLD es transmeten valors que formen als xiquets de manera integral com a persones respectuoses, solidàries, tolerants i empàtiques. De manera paral·lela, l'alumne haurà après a acceptar les discrepàncies que tinga amb els companys, així com les diferents maneres de pensar. A més a més, interessa que els alumnes prenguen consciència d'aquests conflictes, per tal d'evitar aquest tipus de conductes tant a l'aula com en la vida quotidiana. Al cap i a la fi, l'escola és un espill del que serà la societat.

## 6. CONCLUSIONS

Després d'haver elaborat aquest TFG es pot arribar a la conclusió, en primer lloc, que s'ha complert l'objectiu general, pel fet que s'han dut a terme les Tertúlies Literàries Dialògiques a l'aula del tercer curs d'Educació Infantil. Aquesta guia s'ha dividit en sis TLD (sis sessions) per cada mes del Trimestre, i s'ha proposat la lectura de sis fragments extrets de tres contes, mitjançant els quals s'ha treballat la marginació, els prejudicis i l'egocentrisme. Així doncs, s'ha considerat necessari aportar els fragments que han de llegir, proposar algunes qüestions que es poden fer al llarg de la tertúlia, així com el material que es requereix per a avaluar-les a través d'una rúbrica. D'aquesta manera, s'ha intentat facilitar la tasca al docent que estiga interessat a realitzar aquestes TLD.

Si partim del fet que hui dia s'evidencia a les aules la presència constant de conductes disruptives, com ara la marginació cap a altres companys, moltes vegades per raons de prejudicis o d'egocentrisme, s'evidencia la necessitat de treballar l'àmbit de la convivència a l'aula. De manera paral·lela, la importància que adquireix la literatura, així com el diàleg en el desenvolupament de l'alumne, ha suposat l'origen d'elegir-la com a eina per arribar a assolir el bon clima a l'aula. En implementar a l'aula les Tertúlies Literàries Dialògiques s'ha observat que la lectura dels llibres i el debat sobre aquestes, des de l'aportació d'experiències personals i de sentiments, ha contribuït al desenvolupament dels participants en la cooperació, la solidaritat i el respecte cap a les diferències. Els alumnes, majoritàriament, s'han identificat tant amb els personatges com amb les diferents situacions que s'hi plantegen, i han pogut experimentar el que senten o han sentit els seus companys, fet que els ha permès una millor comprensió del món que els envolta.

D'una altra banda, pel que fa al desenvolupament de les habilitats lingüístiques, amb aquestes Tertúlies Literàries Dialògiques s'ha fomentat la millora de l'expressió i de la

comprensió oral, a partir de les lectures i dels diàlegs; així mateix, s'ha potenciat la lectura comprensiva en les dues llengües cooficials, ja que s'han llegit dos contes en valencià i un en castellà. Encara més, amb l'aplicació d'aquestes TLD s'ha contribuït a la prevenció de conflictes a l'aula, a partir de la igualtat d'oportunitats i de la millora de la cohesió de grup, tal com es fa palés al Marc Legislatiu vigent.

Cal esmentar encara en aquest punt que, a mesura que s'ha anat avançant el desenvolupament d'aquest TFG, s'han presentat diferents obstacles que han dificultat la realització d'aquest treball: per un costat, l'accés a fonts primàries i secundàries, per tal com hem trobat gran quantitat d'informació i s'ha hagut de destriar allò més general d'allò més específic; consegüentment, s'ha hagut de treballar la capacitat de síntesi. A més a més, l'adaptació a les normes APA és un altre factor al qual s'ha hagut de parar especial atenció, atés el fet que no ha estat treballat en les diverses matèries del Grau, a més de la redacció d'un treball acadèmic que requereix una estructura específica, a més d'un vocabulari rigorós.

Tot i això, i malgrat els obstacles anteriorment esmentats, s'han anat millorant cadascun d'aquests aspectes, tant en la recerca d'informació, en l'obtenció i en la comprensió de fonts fiables, com també en l'adquisició de vocabulari i capacitat de síntesi. Tot aquest progrés adquirit en la realització d'aquest TFG ha sigut possible gràcies a la formació obtinguda a la Universitat Catòlica de València en totes aquelles assignatures que he cursat en la meua formació universitària, així com a tot el professorat que les ha impartides i que m'han transmés els seus coneixements, per tal de poder aplicar-los en el meu creixement personal i com a futura docent. L'elaboració d'aquest treball ha despertat el meu interès per a realitzar una ampliació de coneixements sobre la convivència, el clima a l'aula i els valors, fet que deixa la porta oberta per a realitzar més investigacions i estudis, com ara un pròxim TFM.

A tall de conclusió, cal reblar el clau més encara i insistir en el fet que eradicar les conductes disruptives, a través de l'educació en valors des de la literatura i des del diàleg, és la manera més efectiva per tal d'assolir un bon clima a l'aula, ja que l'egocentrisme i els prejudicis se superen mitjançant el contacte amb la realitat, per la qual cosa cal remarcar la importància de la literatura, que ens acostava a la realitat. Conseqüentment, d'aquesta manera es pot facilitar no sols el procés d'ensenyament-aprenentatge dels xiquets, sinó també el seu desenvolupament com a individus d'una societat, ja que, com va apuntar Paulo Freire, l'educació no canvia el món, canvia les persones que canviaran el món.

## 7. REFERÈNCIES

- Aguilar, C. (2008). La tertulia literaria dialógica de LIJ. Otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 236, 27-35.
- Agustí, C. i Martínez, N. (2013). Taller de literatura: la lectura de los clásicos en Educación Primaria. Literatura y cine. *Edetania*, 44, 175-186.
- Álvarez, C. i Larrinaga, A. (2012). Iniciando grupos interactivos en la comunidad cántabra. *Aula de innovación pedagógica*, 53-57.
- Álvarez, C. Á., Cotado, L. G. i Iturriaga, A. L. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. En *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencia [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*, Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.
- Álvarez, C. i Pascual, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 10, 27-53.
- Álvarez, M., Castro, P., González-González-de-Mesa, C., Álvarez, E. i Campo, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32 (3), 855-862.
- Avilés, J. (2012). Prevención del maltrato entre iguales a través de la educación moral. *Revista de investigación en psicología*, 15 (1), 17-31.
- Ayuso, N. (2013). Literatura Infantil como medio para enseñar valores. [TFG].  
Universitat de Valladolid. Recuperat de  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3122/TFG>

- Azkarate, A., Bartau, I. i Lizasoain, L. (2019). Hábitos y valores del alumnado en centros de primaria de alta eficacia escolar. *Estudios sobre Educación*, 37, 199-222.
- Barboza, F. D. i Peña, F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Barreda, M. S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. [TFM]. Universidad de Cantabria.
- Benatti, J. M. V., Pérez-Fuentes, M., i Linares, J. J. G. (2016). Mejora de la convivencia escolar mediante la aplicación de un programa de intervención basado en cuentos interculturales. En *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas, II*, pp. 349-356. Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).
- Botelho, R. G. (2013). La literatura infantil en el área de educación física: algunas consideraciones acerca de su olvido. *Impetus*, 7(2), 15-25.
- Bresó, J. G. (2000). Conocimiento y racismo: el fomento de la educación intercultural en el aula. Implementación del Proyecto Eurosur en Castilla-La Mancha. *Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales*, 2, 123-136.
- Caballero, M. J. C. i Ochoa, G. M. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 54(2), 297-311.
- Candel, M., Fernández, C. i León, J. A. (2006). Una propuesta de evaluación de la competencia lectora en niños de 6.º de Educación Primaria. *Psicología Educativa*, 12(1), 65-78.
- Castaño, A. M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva: evolución histórica. En M.R. Berruezo y S. Conejero (Coords.), *El largo camino*

- hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 405-416). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Castedo, A. i Berdié, A. (2008). El racismo cala en las aulas. *Elpais*, 18. Recuperat de [https://elpais.com/diario/2008/07/18/sociedad/1216332002\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2008/07/18/sociedad/1216332002_850215.html)
- Castro, B. M., Neto, M. R., Pena, L. K. i Ribeiro, M. H. (2017). Valores: Una revisión de la literatura. *Mediaciones Sociales*, 16, 211-230.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce*, 12, 157-168.
- Colomer, T. (2005). La situación: Las dificultades escolares ante la lectura de textos. Barcelona: La vanguardia.
- Colomer, T. i Margallo, A. M. (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. Barcelona: *Universidad Autónoma de Barcelona*.
- 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 Comunitat Valenciana. DOGV núm. 5734. (2008).
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 17-26.
- Díaz, I. A., Reche, M. P. i Lucena, F. J. H. (2008). Formación integral: educar para la convivencia y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (5), 1-16.
- Díaz, M. (2006). Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de Conflictos. En *Moreno, A, Soler, MP,(Coords): Congreso La Convivencia en las Aulas: Problemas y Soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Duk, C. i Murillo, F. J. (2012). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6, 2, 11-13.



- Enesco, I., Guerrero, S., Solbes, I., Lago, O. i Rodríguez, P. (2009). El prejuicio étnico-racial. Una revisión de estudios evolutivos en España con niños y preadolescentes españoles y extranjeros. *Cultura y Educación*, 21(4), 497-515.
- Farré, L. (2016). *Ojos negros*. Madrid: SM.
- Fierro, C. i Tapia, G. (2013). Hacia un concepto de convivencia escolar. En A. Furlán y T. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2012* (pp. 71-86). México: ANUIES/COMIE.
- Frutos, A. E. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 43-73.
- Gamella, J. F. i Muros, P. S. S. (1998). *La imagen infantil de los gitanos: estereotipos y prejuicios en escuelas multiétnicas*. València: Fundació Bancaixa.
- Gámez, S. i Valdivia, P. A. (2010). Evolución de la inmigración en España. Influencia en las aulas e importancia del modelo intercultural. *TRANCES. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 2, 107-117.
- García Correa, A. (2008). *Disciplina escolar: Guía docente*. Murcia: Universidad de Murcia.
- García, R. F. L. (2000). Literatura infantil y valores. *Puertas a la lectura*, 9, 75-78.
- Gil, M. (1994). Interacción familia-escuela. En *Simposio Nacional Familia, Comunicación y Educación*, 101-107. Kronos.
- Gómez, M. i da Resurrección Cuña, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por escrito*, 8(2), 278-293.
- Gordillo, E. G., Calcina, R. R. i Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y educadores*, 17(3), 7-13.
- Gutiérrez, M. D. (2008). El egocentrismo del niño. *Sumario General Página*, 13, 37.

- Hollins, T. (1955). *Teacher's attitudes to children's behavior*. Manchester: Ed. University of Manchester. Recuperat de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Tuc-Martha.pdf>
- Jones, J. M. (1972). *Prejudice and racism*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Krichesky, G. J. i Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155.
- Latorre, Á. L. i Romero, J. T. (2014). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Informació psicològica*, 95, 62-74.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *La salud mental de las personas jóvenes en España. Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-84.
- Leyens, J. P., Yzerbyt, S. i Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Londres: Sage.
- Lipszyc, C. (2006). La discriminación en la escuela: los iguales y los otros. *Revista Futuros*, 14, 4.
- Llera, J. B. (2011). La educación inclusiva. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 338, 5-9.
- Llorens, R. F. (2015). Fábulas, educación literaria y didáctica de los valores: Leo Lionni. Tropelías. *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 23, 61-72.
- [LOE]. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106.
- [LOGSE]. Ley Orgánica, 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238. Recuperat de <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- [LOMCE]. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295. Recuperat de

- Loro, V. M. (2018). Un aula para la justicia social. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6 (1), 37-54.
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 66-69.
- Lozano, P. S. (2015). Minoría gitana y prejuicio étnico en la preadolescencia. Procesos de exclusión e inclusión en el ámbito escolar. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 8(3), 396-408.
- Margelí, P. M. (1993). La lectura y la escritura en la escuela primaria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 75-82.
- Martín, B. (2016). Álbumes ilustrados para prevenir la discriminación en las aulas: una experiencia educativa. Universidad de La Laguna. Recuperat de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/3437>
- [MCER]. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mckee, D. (2018). *L'elefant Elmer*. Barcelona: Beascoa.
- Méndez, M. (2013). *Clima del aula y rendimiento escolar*. [Tesis doctoral]. Universidad Rafael Landivar, Quetzaltenango.
- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas [Versión en castellano]. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 97-108.
- Molina, A. I., Molina, D. P. i Serra, R. S. (2013). El cuento como recurso educativo. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(4), 4.
- Moreno, A. i Soler, M. P. (2006). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moreno, P. (2001). Concepto de marginación social. *Psicología de la marginación social; concepto, ámbitos y actuaciones*, 67-101.

- Morente, A. R., Guiu, G. F., Castells, R. R. i Escoda, N. P. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Muñoz, A. C. (2018). Un nuevo modelo, comunidades de aprendizaje: CEIP Martín Chico de Segovia. España. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 27-40.
- Palomares, M. C. (2015). Literatura infantil y universidad: un estudio descriptivo sobre la formación inicial del profesorado de Grado en Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 44-65.
- Parker, J., Summerfieldt, L., Hogan, M. i Majestic, S. (2001). Emotional intelligence and academic achievement. Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, Quebec City, Quebec.
- Parra, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88.
- Pelechano, V. (1979). Terapia y modificación de conducta. *Boletín de la Fundación Juan March*, 3-18.
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J., Vega, A. i Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre educación*, 28, 9-28.
- Pérez Marrodán, S. (2014). Educar en valores. Los valores educativos en los cuentos de hadas y/o en la literatura juvenil. [TFG]. Universidad de la Rioja. Recuperat de [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE000762.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000762.pdf)
- Porcel, A.M. (2010). Conductas disruptivas en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, 34, 1-10. Recuperat de *Revista pedagógica*, 18, 135-152.

- Prosser, L. N. (2015). *La resolución de conflictos en la Infancia: Un estudio sobre la reflexión pedagógica en torno a las estrategias utilizadas por el educador de párvulos y estudiantes en práctica profesional*. [Tesi doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Prunés, J. (2013). *La Berta i les ulleres de visió empàtica*. Terrassa: OmniaBooks.
- Robles, Z. i Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27(1), 86-101.
- Rodríguez Gutiérrez, B. i Gutiérrez Sebastián, R. (2013). Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento. *Didácticas específicas*, 8, 30-44.
- Rodríguez, A. B. (2010). La fábula en la educación primaria. *Pedagogía Magna*, (5), 19-26.
- Ruano, M. (2010). Didáctica de la Literatura y la lectura en Primaria. *CEE Participación Educativa*, 15, 196-208.
- Rubira, M. J. B. (2003). Literatura, cine y valores. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 278, 19-22.
- Saco, I., González López, I., Fernández, M., Amor, M. i Bejarano, P. (2019). Las conductas disruptivas en el sistema escolar español. Evolución legislativa. *Cuestiones Pedagógicas*, 28, 17-31.
- Salguero, M. J. C. (2011). Ciencia en educación infantil: La importancia de un "rincón de observación y experimentación" o "de los experimentos" en nuestras aulas. *Pedagogía magna*, 10, 58-63.

- Sánchez, S. i Yubero, S. (2009). La lectura como elemento integrador de valores para la adaptación social. En *Actas XXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Barcelona: UAB, 197- 206.
- Sandoval, M. A. C. (2015). Una lectura interdisciplinar del album ilustrado para una educación en valores en el aula de primaria. En *Innovación y enseñanza en educación primaria* (pp. 439-450). Murcia: Edit. um Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Servén, C. (2010). Literatura y educación en valores: relatos de intriga y violencia de género. *Revista ibero-americana de estudos em educação*, 5(1), 10-20.
- Simón, C. i Alonso, J. (2016). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la interrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 65-86.
- Suárez, M. A. (2004). El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula. *Revista pedagógica*, 18, 135-152.
- Torrego, A. (2013). *La educación literaria y las tertulias literarias dialógicas: la tertulia del CEIP La Pradera de Valsaín (Segovia)*. [TFG]. Recuperat de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3242/TFG-B.256.pdf>
- Van Oudenhoven, J.P. i Willemsen, T. M. (1989). *Ethnic minorities: Social psychological perspectives*. Swets i Zeitlinger.
- Venteo, E. S. (2017). El bullying y la violencia escolar. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3, 1, 91-105.