

Reflexión sobre la asamblea como espacio de comunicación en una escuela infantil de Madrid

Angela María Hernández Mojica

Máster en Psicología de la Educación



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Psicología

TRABAJO FIN DE MÁSTER

“Reflexión sobre la asamblea como espacio de comunicación en una escuela infantil de Madrid”

“Considerations on the assembly as a communication space in a pre-school in Madrid”

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Autora: ANGELA MARÍA HERNÁNDEZ MOJICA

Tutor/es: MARTA CASLA
SILVIA GIAIO

Resumen

El presente trabajo final de prácticas profesionales tuvo como propósito hacer una reflexión sobre la asamblea como espacio propicio para promover comportamientos comunicativos en las aulas de 2-3 años en una escuela infantil (EI) de Madrid. Para ello, en primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica sobre la asamblea y sus características, al igual que sobre las conductas que se han identificado como adecuadas para promover la comunicación. Se realizaron entrevistas a 6 profesionales, 4 de ellos educadores, a la coordinadora y a la orientadora de la EI. Se observaron las asambleas de 3 aulas de 2-3 años, grabándose dos de ellas, en las cuales participaron, 15 y 8 niños y niñas respectivamente.

En general, se ha encontrado bastante coherencia entre la reflexión de las educadoras, la coordinadora y la orientadora en las entrevistas y las observaciones de las asambleas. Se trata de espacios que permiten un encuentro del grupo, permiten organizar la jornada de manera conjunta y, además, tratan de promover la comunicación. El análisis de las grabaciones de las dos aulas muestra que las educadoras utilizan formas de comunicarse que promueven la participación verbal de los niños, y utilizan muy pocas formas directivas para dirigirse a ellos. Estos análisis permiten una reflexión sobre el uso de la asamblea como espacio para comunicar y fomentar la cohesión grupal en el aula de 2-3 años.

Palabras Clave: asamblea, comunicación, conductas comunicativas, habla referencial, habla diádica y poliádica

Abstract

The purpose of the present final work of professional practices was to make some considerations on the assembly as a suitable space to promote communicative behaviors in 2-3-year-old classrooms in a pre-school in Madrid. To accomplish this, first, a bibliographic review was made of what is known about the assembly, its characteristics, and the behaviors that have been identified as adequate to promote communication. Interviews were conducted with 6 professionals, 4 of them educators, the pre-school coordinator and counselor. The assemblies of 3 classrooms of 2-3 years were observed, recording two of them, in which 15 children participated in one and 8 children in the other.

In general, quite a lot of coherence has been found between the considerations of the educators, the coordinator and the counselor in the interviews and the observations of the assemblies. These are spaces that allow a group meeting, allow organizing the day together and, in addition, try to promote communication. Analysis of the recordings from the two classrooms shows that educators use ways of communicating that promote children's verbal participation, and use very few directive ways to address them. These analyzes allow considerations on the use of the assembly as a space to communicate and promote group cohesion in the 2-3-year-old classroom.

Key words: assembly, communication, communicative behaviors, referential speech, dyadic and polyadic speech

Índice

Introducción	4
Objetivos	13
Metodología	14
Participantes	14
Instrumentos	15
Resultados	16
Entrevistas	16
Observación de asambleas	18
Análisis de conductas comunicativas de las educadoras	21
Discusión	24
Referencias	29
Anexos	30

Introducción

Las escuelas infantiles (EI) juegan un papel relevante en la educación de los niños¹ en la primera etapa de su vida (0–3 años), considerándose el primer y fundamental eslabón de los sistemas educativos, y es por esto que es vital que las escuelas cuenten con las condiciones adecuadas que les permitan a los niños un libre desarrollo, entre ellas, unos educadores formados y comprometidos con y para los pequeños (Colmenar, 1995). Por esta razón, es de suma importancia conocer la historia de la EI, su origen y las diferentes interpretaciones/miradas que ha recibido a lo largo del tiempo sobre cómo debe ser su estructura, el tipo de relación que debe haber entre educador y niños, las actividades que se deben llevar a cabo, los materiales con los que se debe contar, la participación de los padres dentro de la institución, entre otros.

En sus principios, las escuelas infantiles se concibieron como un centro independiente al recinto hogareño, cuyo objetivo principal era de carácter asistencial y levemente instructivo, llamada en ese entonces, casa-cuna, guarderías o escuelas de párvulos (Colmenar, 1995). Desde esta perspectiva tradicional, los niños son percibidos como un agente pasivo de su aprendizaje, y, por tanto, son vistos como un ser débil e incapaz. La escuela se entendía como un lugar donde no se respetan los distintos ritmos de maduración, donde el aprendizaje se da de manera lineal y acumulativa, y la infancia es ubicada como un “estado inferior de un proceso que debe superarse para escalar y alcanzar estadios que se consideran mejores” (Hoyuelos, 2009, p.174).

Posteriormente, surge la necesidad de conocer y comprender lo que ocurre en estas edades, así como el rol que juega la escuela dentro del desarrollo de los niños desde temprana edad. Empiezan a surgir diversas miradas sobre la educación, y entre ellas aparecen algunos modelos alternativos como Montessori, Steiner y Reggio Emilia. Estos modelos se caracterizan por romper la lógica escolar impuesta y conducen a repensar el sentido de la institución escolar, dándole una vuelta a la perspectiva tradicional y poniendo un especial énfasis a la relación educativa, tal como lo afirma Contreras (2004): “en general son instituciones que ponen el acento en la relación educativa- más allá de la mera cognición-, en el valor de la experiencia individual, en el ejercicio de la libertad y la responsabilidad” (p.9, citado en Beresaluce, 2009).

Reggio Emilia nace con la idea del famoso pedagogo Loris Malaguzzi, quien dedica toda su vida a luchar por construir una experiencia educativa de calidad, en donde debía primar la escucha, el respeto, y la consideración de las potencialidades de los niños. Propone la creación de unas escuelas que se caractericen por estar en continuo movimiento y evolución, sabiendo leer los retos que impone la sociedad cada día, así como las necesidades de cada niño nuevo que llega a la escuela (Hoyuelos, 2001).

¹ En el presente trabajo se utilizará el término niños para referirse a niños y niñas.

Aunado a esto, la metodología Reggio Emilia, propone unos factores de calidad que se deben tener en cuenta para lograr una educación integral. Entre estos factores, se propone una estructura física del aula en la que los niños, a pesar de pertenecer a un aula específica, pueda moverse libremente por cualquiera, generando la sensación de que el espacio les pertenece (Beresaluce, 2009).

También, considera importante contar con una diversidad de materiales poco estructurados y reciclados que permita a los niños explorar de distintas maneras el mundo físico, biológico y social. Una escuela que se caracterice por tener actividades que sean múltiples y variadas con el propósito de que los niños se conviertan en agentes activos de su proceso de aprendizaje y socialización. Un espacio en el que se ayuda a aquel niño que más lo necesita y donde se respetan los tiempos de maduración. De igual manera, se respeta la libertad de iniciativa, se le propicia al niño diversas condiciones de aprendizaje, cobrando una especial relevancia la escucha, pues es a través de ésta que va a poder construir un sentido de lo que hace (Beresaluce, 2009).

De la misma manera, Malaguzzi hace un especial énfasis en la *pedagogía de la escucha* como vía esencial para entender la cultura infantil, es decir, su forma de pensar, hacer, desear y preguntar; dándole cabida a que los niños puedan mostrar sus competencias sin tener un ritmo impuesto y generando un placer por relacionarse y comunicarse (Beresaluce, 2009).

En esa medida, desde una mirada “reggiana”, resulta fundamental que el niño sea entendido como un ser capaz de interactuar, tanto con adultos como con sus iguales, llegando a influir significativamente en los demás, generando a su vez, un sentido relacional a lo que hace, así como un sentido a sí mismo (Hoyuelos, 2001).

Además, desde el modelo del constructivismo social (Vygotsky, 1989; Bruner, 1984 citados en: Sánchez y González, 2016) se conoce que, en los primeros años de vida, la participación de los niños en actividades compartidas con adultos o iguales “más capaces” resulta significativo para la posterior adquisición de conocimientos y habilidades que permiten que actúen de manera autónoma dentro de la sociedad.

Y es aquí donde surge la propuesta de creación de un espacio privilegiado dentro de la escuela, denominado “asamblea/momento de encuentro/corro/ronda”, en el cual, por su estructura de agrupamiento, permite que se promuevan situaciones en las que los niños tienen oportunidad para participar, contar e intercambiar experiencias sobre su vida, ser protagonistas de sus historias y ser escuchados por la educadora.

La asamblea/corro, al ocupar un lugar importante dentro del día a día de la Escuela Infantil, permite fomentar diferentes habilidades, tales como, la reflexión crítica, la resolución de conflictos, el inicio de la socialización y normas de convivencia, y el desarrollo de comportamientos comunicativos, aspecto de

especial interés para el presente trabajo (Sánchez, 2006). Por esto, resulta relevante entender su origen, sus características y funciones, para poder reflexionar sobre su contenido y uso dentro de la EI.

Sogas (2016) la define como “un espacio que nace del deseo ancestral de continuar con la transmisión oral de sabidurías, fábulas, cuentos, noticias y otras comunicaciones” (p.6). Por su parte, Paniagua (2006), la entiende como un momento que se desarrolla al inicio de la jornada y en el que todos los niños se agrupan y se sientan en el suelo para realizar varias actividades dirigidas por el educador, entre ellas, la toma de asistencia, narración de cuentos, o canto de canciones que suelen estar acompañadas de gestos.

Existen varias publicaciones relacionadas con el origen de este espacio en la EI. Sin embargo, es importante señalar que las aportaciones hechas están basadas a partir de reflexiones y experiencias profesionales concretas, pero no en investigaciones de carácter empírico en las que se analizan las variables implicadas de manera sistemática. Además, en su gran mayoría han sido dirigidas al segundo ciclo de educación (3-6 años), siendo menor el número de publicaciones encontradas que se centran en el primer ciclo (0-3 años).

Sánchez (2006) por su lado, asegura que el objetivo de este espacio “se centra en implicar a todos los niños y niñas en las actividades de aula, desde su concepción hasta su planificación y diseño” (p.1). Y, Poveda, Sebastián y Moreno (2003), añaden el hecho de que “es una actividad que favorece el desarrollo del discurso oral y la capacidad comunicativa” (p.132) asegurando que, “como actividad colectiva, además, la narración es un ‘espacio de oportunidad’ para desarrollar lazos sociales y afectivos, ya que como señalan Ochs, Smith y Taylor (1996) “(...) las narraciones fortalecen los vínculos sociales y generan un sentimiento de co-asociación (‘co-membership’) al proporcionar un medio para ilustrar creencias, valores y actitudes compartidas por hablantes y oyentes” (p. 109).

En el caso específico de España, autores como Méndez y Lacasa (1997), señalan que el objetivo de la asamblea en la etapa de educación infantil apunta principalmente a desempeñar un rol de trasmisor de información sobre lo que ocurre durante la jornada escolar y el establecimiento de las normas de funcionamiento dentro del aula (Citado en: Poveda, Sebastián y Moreno, 2003).

Sin embargo, es un factor común el cuestionamiento sobre el término otorgado a este momento, pues como bien lo menciona Paniagua (2006), una asamblea supone cierto nivel de participación activa, protagonismo de los integrantes e intercambio entre iguales que no siempre se da en estas edades (0-3 años), dada la etapa evolutiva en la que se encuentran, evidenciándose cierta dificultad para mantener la atención en grupo grande, razón por la cual se han sugerido otros términos como *corro*, *ronda* o *momento de encuentro*.

No obstante, independientemente del vocablo que sea utilizado para referirse a este espacio, lo importante es conocer que éste es un lugar que se caracteriza por el uso del habla como un recurso principal para llevar a cabo las actividades planificadas. Por tanto, cobra una gran relevancia el hecho de que no se dé sin un sentido, pues la palabra y el gesto son herramientas valiosas de expresión e interacción que permiten comunicar las intenciones de los niños. Es por esto que, desde las experiencias en educación infantil y atención temprana, se ha afirmado que los educadores deben favorecer siempre la participación, acoger las palabras de los niños, así como poner palabras al gesto, pues esto permitirá que se genere un mayor deseo por comunicarse y escuchar o ser escuchados (Sogas, 2016). Es determinante e imprescindible que los niños sientan que están participando de una verdadera comunicación activa y no de un interrogatorio coordinado por el adulto (D'Angelo y Medina, 1997).

Con respecto a su planificación, se considera importante que tenga una secuencia que sea fácil de identificar y predecir, es decir, que cuente con un inicio y un fin, al igual que mensajes claros por parte de las educadoras que permitan diferenciar los distintos momentos que se desarrollan dentro de este encuentro. Aquí es clave que exista una repetición de la misma estructura y contenidos, pues ésto asegurará que se produzca un aprendizaje, aclarando que no significa que se deba caer en la monotonía (Paniagua, 2006).

Por su parte, el rol que cumple el educador/a aquí es de suma importancia, pues es quien debe servir como mediador de la acción infantil, e ir otorgando de manera progresiva a los niños la competencia de decidir las propuestas que se llevarán a cabo en este momento, lo cual provocará un mayor interés en ellos y fomentará al mismo tiempo su autonomía (D'Angelo y Medina, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior, la participación se configura como un elemento clave dentro del "corro/asamblea", pues las condiciones del espacio se prestan para que los niños se animen a hablar y expresar, por lo que resulta necesario que el educador/a haga una propuesta de encuentro que sea atractiva para ellos y que esté ajustada a su edad, incentivando así a que los niños se acerquen por iniciativa propia, e iniciar en un interés compartido, sin que se les obligue a permanecer allí (Paniagua, 2006).

Es por esto que se considera que su poder comunicativo es fundamental, debido a que permite indagar sobre las percepciones y pareceres de los niños acerca de la vida escolar, así como también sobre sus gustos o experiencias vividas fuera de la escuela (Sánchez, 2006).

De igual manera, al estar en un contexto de grupo, se abre la posibilidad al desarrollo de ciertos aspectos lingüísticos como, poder comprender, anticipar o imitar mensajes que son previsibles, tales como, rituales, canciones, cuentos, entre otros, lo que implica en algunas ocasiones el uso de objetos y gestos que apoyen dicho desarrollo, junto con el uso de los recursos expresivos que cada educador posea, como

por ejemplo, el tipo de entonación, las pausas y miradas, que le ayuden a crear ese vínculo comunicativo con los niños (Paniagua, 2006).

Sin embargo, cabe resaltar que, a pesar de que existan diversos tratados sobre cómo “debe ser” la asamblea, no es frecuente que dentro de las EI se lleve a cabo una reflexión de cómo estos aspectos teóricos deben llevarse a la práctica. Es el caso del presente trabajo, el cual responde a la demanda recibida por la EI en la que realicé el prácticum que tiene como base un modelo educativo de tipo Reggio Emilia. Las principales cuestiones trabajadas fueron: 1. ¿Cuál es la organización y el contenido real de las asambleas de esa escuela? 2. ¿Qué conductas comunicativas son más frecuentes durante la asamblea? 3. ¿Es realmente un espacio en el que se promueve el desarrollo comunicativo y lingüístico? Al ser una escuela que se caracteriza por contar con espacios frecuentes de reflexión, se decidió efectuar un análisis más exhaustivo que se constituya en un aporte para el quehacer de las educadoras y al equipo educativo.

Al considerarse la asamblea como un espacio que promueve la comunicación, es importante para el propósito del presente trabajo, conocer en mayor detalle lo que se ha investigado hasta el momento sobre la relevancia de la comunicación en edades tempranas y qué conductas comunicativas adultas se han identificado en los estudios realizados como promotoras del desarrollo lingüístico.

Para empezar, se ha podido demostrar que, el entorno al que es expuesto el niño desde edad temprana influye en el desarrollo de su lenguaje y sus habilidades de alfabetización. En ese sentido, la calidad, cantidad y diversidad del aporte lingüístico que hagan tanto los padres como la escuela a la que asiste el niño va a influir de manera significativa en la rapidez en que adquiera mayor vocabulario (Kidd y Rowland, 2018).

También, es un hecho comprobado en la literatura que los primeros logros de los niños en el lenguaje, a pesar de estar influenciados por otros desarrollos, como el de la percepción, cognición y fonología, éstos casi siempre se encuentran integrados en un contexto social; lo que quiere decir que el lenguaje permite que los niños puedan compartir sus intenciones, pensamientos y deseos con los demás, constituyéndose en uno de los vehículos más importantes para la *intersubjetividad sostenida* (Tamis-LeMonda, Bronstein y Baumwell, 2001).

Uno de los indicadores más significativos a destacar de una atención hacia los niños con calidad es, la capacitación recibida por los cuidadores en desarrollo infantil, incluyendo el desarrollo del lenguaje. Este tipo de formación especializada permite que exista un mayor número de probabilidades en que los adultos puedan proporcionarle a los niños contextos sociales que sean adecuados, causando una mayor motivación para que los niños atiendan y aprendan los modelos de lenguaje del adulto (Girolametto, Weitzman y Greenberg, 2003; Kidd y Rowland, 2018).

Caso contrario ocurre cuando los educadores/cuidadores no reciben ningún tipo de formación específica, factor que se encuentra relacionado con conductas comunicativas que no fomentan tanto la participación, como es el uso más frecuente de directivas en las interacciones con los niños, trayendo como posible consecuencia la disminución del interés por parte de los mismos (Girolametto, Weitzman y Greenberg, 2003).

Tamis-LeMonda, Bronstein y Baumwell (2001), por su parte, realizaron un estudio longitudinal de interacciones diádicas madre-hijo, en el que buscaban examinar las relaciones entre las dimensiones de la capacidad de respuesta de las madres y el logro (edad de inicio) de los hitos del lenguaje en los dos primeros años de los niños.

Para esta investigación los autores de este estudio adoptaron una posición en la que concuerdan con que, las oportunidades óptimas para aprender idiomas ocurren cuando el habla de los adultos se enfoca y resulta relevante para la atención de los niños. Afirmación que está respaldada por investigaciones relacionadas, en las que se ha indicado que los niños adquieren mejor información lingüística nueva, cuando participan en atención conjunta con una persona con lenguaje maduro. Por lo que la variación en la adquisición del lenguaje de los niños se explicaría en cierta medida, por las diferencias en la información verbal y significados que los “compañeros comunicativos” les brindan.

Dentro de su revisión teórica encontraron también que, la capacidad de respuesta materna asegura que tanto madre como hijo puedan compartir una misma forma de “ver el mundo”, por lo que es esencial que exista una coincidencia semántica y sintáctica entre el habla materna y el de los niños, pues va a ayudar a predecir las habilidades lingüísticas desarrolladas por los mismos, al ajustarse las primeras al nivel de comprensión de sus hijos (Tamis-LeMonda, Bornstein y Baumwell, 2001).

Por lo tanto, el papel que juega la atención conjunta es fundamental para la adquisición temprana del lenguaje, en la medida en que, al responder las madres a las comunicaciones y exploraciones de sus hijos, entran enseguida en un tema de interés de estos y además, por medio del uso de etiquetas para los objetos o para los eventos que experimentan, facilitan el hecho de que éstos puedan relacionar los símbolos lingüísticos con sus referentes y así desarrollar o reforzar las funciones socio-comunicativas del lenguaje.

Es así como, estos intercambios comunicativos entre madre e hijo se caracterizan por ser receptivos (*responsiveness*), ya que se basan en la contribución que hacen ambos, donde los niños deben señalar sus elecciones de comunicación y las madres, por tanto, deben reaccionar a esas señales de una manera “sensible”, promoviendo su participación en la comunicación (Tamis-LeMonda, Bornstein y Baumwell, 2001).

Esto quiere decir que, si los padres o cuidadores cuentan con un estilo más receptivo de interacción en las conversaciones con los niños, en el que respondan con mayor frecuencia a sus vocalizaciones (*conversación contingente*) y en el que se adapten al nivel de desarrollo del niño, aumentará la probabilidad de que ellos adquieran un mayor vocabulario a una edad más temprana (Kidd y Rowland, 2018).

Asimismo, las investigaciones han identificado como positivo el contar con oportunidades diarias de poder conversar con los educadores e iguales, ya que permite el aprendizaje de nuevas palabras y la extensión del significado de las mismas en conversaciones con otros. Por lo que resulta importante que los adultos hagan uso de estrategias de respuesta que provoquen y extiendan la conversación infantil, con el propósito de incentivar la participación de los niños en las conversaciones y así poder acelerar la adquisición del lenguaje receptivo y expresivo (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster y Forstona, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente el objetivo del presente trabajo, en tanto que se busca hacer una reflexión sobre las prácticas comunicativas que llevan las educadoras durante la asamblea, que como ya se mencionó en párrafos más arriba, es un espacio grupal en el que ellas se encuentran especialmente orientadas a fomentar la participación de cada uno de los niños (Paniagua, 2006).

En cuanto a las conductas que se consideran positivas para promover la comunicación, se ha identificado en el caso de las interacciones con las madres, que éstas hacen uso de dos tipos de lenguaje, uno referencial y otro regulatorio. El primero de ellos, alude a una forma informativa y didáctica de referirse a los objetos y eventos del mundo, como, por ejemplo, “esto es un coche”; mientras que el segundo busca, como su nombre lo indica, regular las acciones o la atención del niño, por ejemplo, “siéntate” (Kuchirko, Tafuro y Tamis LeMonda, 2018).

De estos dos tipos de lenguaje se ha podido evidenciar que, la respuesta infantil contingente es mayormente favorable para el lenguaje referencial, pues los bebés responden con vocalizaciones y gestos frente a este tipo de lenguaje mientras que para el regulatorio disminuyen el número de respuestas; por lo que se podría inferir que el lenguaje referencial le brinda a los bebés diferentes oportunidades para aprender nuevas palabras y promueve la participación en la conversación en mayor medida que el habla reguladora (Kuchirko, Tafuro y Tamis LeMonda, 2018).

Con respecto al estudio realizado por Kidd y Rowland (2018), su propósito era investigar la efectividad de un programa de desarrollo profesional centrado en el lenguaje, sobre el conocimiento de los profesionales de preescolar en el Reino Unido, acerca de cómo promover el desarrollo del lenguaje, así como la eficacia con la que los profesionales utilizan dichos conocimientos en sus comportamientos cuando interactúan con niños de manera individual. Cabe anotar, que este tipo de programas se caracterizan por estar fuertemente arraigados en la literatura que evidencia que el comportamiento del cuidador influye de manera significativa en la adquisición del lenguaje de los niños.

En su revisión bibliográfica los autores señalaron que, se han reconocido como conductas positivas para promover el desarrollo del lenguaje, el número de declaraciones descriptivas y preguntas abiertas realizadas por el adulto durante la interacción, entendiendo por estas últimas, como aquellas que provocan el habla de los niños y que fomentan la conversación. Aquí, juega un papel importante la cantidad, es decir, el número de palabras y oraciones producidas, así como la diversidad, es decir, el número de diferentes tipos de palabras utilizadas en este tipo de conductas, pues va a tener un efecto decisivo en la rapidez en que los niños adquieran vocabulario y gramática (Kidd y Rowland, 2018).

Otra conducta que se ha visto que promueve la comunicación es, la lectura compartida de libros. Esta permite que los adultos tengan una mayor probabilidad de poder modelar el lenguaje de los niños, donde predomina un discurso más general, el uso de más preguntas, un léxico más diverso y un lenguaje más descriptivo, lo que hace que no sea necesario acudir a directivas. También, las canciones y rimas infantiles se han reconocido como promotoras del desarrollo del lenguaje, ya que, al poner un especial énfasis en la forma de las palabras, permite que los niños aumenten su conciencia fonológica, habilidad básica para la posterior alfabetización (Kidd y Rowland, 2018).

El uso de refundiciones (*recasts*) es útil, ya que permite que se cambie el error del niño, pudiendo resaltar la forma correcta de decirlo, sin tener que hacer una corrección abierta, por ejemplo, el niño dice “pelota redonda”, el adulto puede responder, “sí, la pelota es redonda”. Asimismo, las expansiones también son positivas, debido a que brindan información sintáctica y semántica adicional, por ejemplo, si el niño dice “campana”, el adulto responde, “sí, la campana está sonando” (Kidd y Rowland, 2018).

Por su parte, Cabell, Justice, McGinty, DeCoster y Forstona (2015) en el estudio que realizaron para comprender el patrón de uso de la estrategia receptiva en las conversaciones entre maestros y niños y su conexión con el desarrollo del vocabulario de éstos, encontraron que hay dos estilos de patrones, uno distribuido y uno concentrado. En el primero, el educador hace uso de pocas estrategias de comunicación dentro de una sola conversación y las distribuye mejor en varias conversaciones, mientras que, en el segundo tipo, el educador integra numerosas estrategias en menos conversaciones.

Ahora bien, los autores para su análisis investigativo tuvieron en cuenta aquellas estrategias que se conocen por promover la participación de los niños en conversaciones y facilitar el desarrollo de su vocabulario. Por un lado, incluyeron las provocaciones, entendidas como, esfuerzos para evocar la conversación de los niños, usualmente a través del uso de preguntas abiertas, las cuales permiten evocar una respuesta elaborada por parte del niño, en cuanto a la información compartida y la complejidad de la emisión (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster y Forstona, 2015).

Y, por otro lado, las extensiones, que hacen referencia a, continuar un tema, proporcionar más información o explicación a la conversación iniciada por un niño. Estas suelen evidenciarse en

conversaciones de múltiples turnos, ya que, el educador le pide al niño que aporte más información sobre su tema (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster y Forstona, 2015).

En los resultados que obtuvieron en su estudio con 44 clases de preescolar, sugirieron que la exposición concentrada a las provocaciones y extensiones dentro de las conversaciones se asocia con un mejor aprendizaje de vocabulario con el tiempo, que una exposición más distribuida. Sin embargo, cabe resaltar que, los autores hacen mención de que la literatura sugiere que un patrón distribuido de exposición a este tipo de estrategias puede llegar a ser más influyente para las ganancias de los niños que uno concentrado (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster y Forstona, 2015).

Resaltaron también que, es importante involucrar a los niños en conversaciones, debido a que supone un encuentro altamente informativo, que brinda nuevas palabras de vocabulario con nuevas formas lingüísticas. Pero específicamente recomienda que se caractericen por ser de múltiples turnos, pues entre más turnos haya en la conversación, mayor es la probabilidad de que los educadores puedan exponer a los niños a palabras novedosas y semánticamente relacionadas (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster y Forstona, 2015).

Finalmente, Justice, Jiang y Strasser (2018), en su estudio mencionan que los expertos han sugerido que las conductas receptivas facilitan la comunicación, en la medida en que, les permiten a los niños mantenerse en una misma conversación, en lugar de cambiar su foco atencional, lo que facilita que se asigne un mayor número de recursos cognitivos a aquella información en la que ya tiene puesta la atención el niño. De igual manera, estos comportamientos receptivos aportan a la mejor comprensión del niño sobre la naturaleza intencional de la comunicación, lo que hace que aumente la motivación del mismo por hablar con mayor frecuencia.

En un estudio reciente citado por estos autores, sobre la expresión sintáctica compleja de los docentes y su conexión con el desarrollo del lenguaje de los niños, se pudo encontrar que existen contingencias significativas en las conversaciones entre el educador y el niño durante las interacciones en pequeños grupos. De tal manera que, cuando el educador producía un enunciado sintácticamente complejo, los niños de igual manera, realizaban sus propios enunciados complejos, lo que permitía que interiorizaran formas sintácticas cada vez más avanzadas.

En el caso concreto de su investigación, tenían por objetivo aumentar su comprensión acerca de las aulas de preescolar como contextos que facilitan el lenguaje para los niños pequeños; pudiendo hallar que el entorno lingüístico debe ser entendido de manera tridimensional y no unitariamente como se suele hacer (Justice, Jiang y Strasser, 2018).

Entonces, según ellos, debe existir una dimensión que abarque las características de los datos presentados por los educadores, en el que se tenga en cuenta la diversidad léxica y la complejidad gramatical de sus expresiones. Una segunda dimensión, que explique la calidad general del ambiente del aula, fijándose en el apoyo educativo con el que se cuenta y una tercera dimensión, que se refiera a los facilitadores de comunicación que utiliza el educador, es decir, las estrategias comunicativas que utiliza éste para generar la participación conversacional de los niños (Justice, Jiang y Strasser, 2018).

Los dos últimos estudios mencionados, son interesantes también porque se llevaron a cabo con grupos relativamente numerosos, ya que la mayor parte de los trabajos previos analizan pequeños grupos o díadas con el adulto. Al mismo tiempo, no se han encontrado tantos trabajos que analicen las conductas comunicativas de niños y niñas y educadoras en edades inferiores a los tres años. Puesto que esta reflexión se llevó a cabo en el aula 2-3, cabe preguntarse si los usos del lenguaje y la interacción coinciden con estos trabajos.

Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo general reflexionar sobre las prácticas llevadas a cabo por las educadoras durante la asamblea en las aulas 2-3 en una escuela privada de Madrid, que tiene como base la metodología Reggio Emilia.

Al ser un espacio en el que el educador juega un papel esencial, resulta un desafío importante para éste poder favorecer y mantener la “significatividad de la comunicación” (Sánchez y González, 2016, p.139), por lo que debe procurar atender y escuchar las necesidades y diferentes ritmos de los niños. De acuerdo con lo anterior, los objetivos específicos de la presente investigación se enmarcan a continuación:

- 1- Identificar los objetivos que actualmente se buscan con la realización de la asamblea a nivel de toda la Escuela, con el fin de conocer la relación entre éstos y las prácticas concretas observadas en las asambleas.
- 2- Determinar lo que entienden los diferentes agentes educativos de la escuela por “asamblea” y su funcionalidad.
- 3- Analizar las prácticas comunicativas típicas de las asambleas de los grupos de 2-3 años.
 - Identificar el propósito de la organización de la asamblea (espacio, secuencia/orden, duración, actividades) y su relación con comportamientos comunicativos específicos.
 - Comparar las conductas comunicativas que se han identificado en la bibliografía como promotoras del desarrollo del lenguaje con las evidenciadas en la escuela.
- 4- Realizar una retroalimentación a la escuela sobre el análisis hecho, para que se lleve a cabo una reflexión que permita, si es necesario, implementar prácticas que beneficien a la asamblea como un contexto comunicativo.

Metodología

Participantes

En la presente investigación se realizaron entrevistas a 6 profesionales, 4 de ellos educadores, a la coordinadora y a la orientadora de la EI. Estas se llevaron a cabo a finales de enero dentro de la escuela, en un ambiente privado y con poco ruido, durante el horario disponible de cada participante.

También, se observaron las asambleas de 3 aulas de 2-3 años en el periodo de octubre a enero. Las observaciones se hicieron de manera alterna entre aulas y en diferentes semanas, y el registro de las mismas se realizó con notas de campo.

Finalmente, se grabaron dos asambleas. En una de ellas participaron 15 niños (9 niñas y 6 niños) y en la otra, 8 niños (5 niñas y 3 niños). Estas grabaciones se realizaron en el mes de diciembre de 2019. Una de ellas tuvo una duración de 16 minutos y la otra de 12 minutos aproximadamente, las cuales fueron analizadas en su totalidad².

Por otra parte, también es importante mencionar que, por cuestiones de confidencialidad en las entrevistas se usaron nombres diferentes a los de las personas entrevistadas.

Instrumentos

a. Se llevaron a cabo de 3 a 4 **observaciones** de campo en cada aula, incluyendo el aula mixta de la cual no hay video. La guía utilizada para estas observaciones se muestra en la Tabla 1 de los anexos.

b. En segundo lugar, se diseñaron dos tipos de **entrevista**, una para las educadoras y educador y otra para la coordinadora y orientadora. El guion de la entrevista estaba estructurado en tres bloques, el primero indagaba acerca de la formación que tenían los profesionales, haciendo énfasis en la formación relacionada con la comunicación. Posteriormente, había un bloque sobre la estructura de la asamblea, en el que se buscaba conocer lo que los profesionales entendían por la misma. Por un lado, a los educadores se les preguntó sobre cómo organizaban este espacio, la planificación que tenían, los materiales que usaban y su duración, así como su conocimiento sobre la existencia de un proyecto común en la escuela acerca de este espacio y cómo llevaban a cabo la asamblea sus compañeros. Y, por otro lado, se les preguntó a la coordinadora y orientadora sobre lo que sabían acerca de cómo realizan la asamblea las

² Se contó con el consentimiento informado de las familias y educadoras en el que autorizaban el uso de su imagen con fines académicos

educadoras, si existen criterios que definan el momento, espacio, materiales y duración en que se debe llevar a cabo y la función que cumple este espacio en el desarrollo de los niños.

El tercer bloque tenía por objetivo saber la opinión que tenía cada profesional sobre el papel de la comunicación dentro del espacio de la asamblea. Por lo cual, se les preguntó sobre la concepción que tenían acerca de la asamblea como un espacio propicio para promover comportamientos comunicativos, así como las estrategias utilizadas durante la asamblea para promover la comunicación y la posible existencia de otros espacios que sean promotores comunicativos. En la tabla 2 y en la tabla 3 que se encuentran en los anexos se pueden observar los dos guiones de entrevista realizados.

Cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente 15-20 minutos. Las respuestas se codificaron en función de cada bloque en una tabla de doble entrada que permitió identificar la persona que realizaba las afirmaciones. Dicha codificación se encuentra en los anexos en la tabla número 4.

Dada la cantidad y la variedad de información proporcionada, para los fines de este trabajo se han analizado con más detalle las respuestas relacionadas con los apartados de formación, objetivo de la asamblea y razones por las que se considera un espacio comunicativo.

Para mayor información, en el siguiente enlace se puede consultar la transcripción completa de cada entrevista:

https://drive.google.com/file/d/1vOsAmax4zFQ2mEA_HHHW3p5RTx5apiju/view?usp=sharing

c. Para la codificación de las **grabaciones** se utilizó la herramienta informática ELAN 5.8 (Lausberg y Sloetjes, 2009), la cual permite visualizar y analizar las interacciones lingüísticas, entendiendo por este término, comportamientos verbales y gestuales. Para la codificación se establecieron 6 categorías de análisis de acuerdo a Kuchirko, Tafuro y Tamis LeMonda (2018), teniendo como base de registro cada emisión hecha por la educadora. Cabe anotar que la codificación cuantitativa del presente trabajo forma parte de una investigación más amplia, en la que se analiza las conductas comunicativas de las educadoras de distintas escuelas durante la asamblea. El foco de dicha investigación es el uso de habla que regula el comportamiento, comparado con el habla referencial. Por lo que las categorías utilizadas en el presente trabajo se han tomado directamente de dicha investigación, presentada en el TFM de Raquel Velasco, estudiante de Máster de Psicología de la Educación. En la tabla 5 se puede observar el desglose de cada categoría.

	Habla referencial	Preguntas abiertas, respuestas, refuerzos, relatos unidireccionales.
Tipo de estrategia comunicativa	Directivos	<i>Directivas directas:</i> órdenes, llamadas de atención, correcciones y acciones sobre el niño. <i>Habla reguladora del comportamiento:</i> invitaciones, propuestas, explicaciones y decisiones.
Modalidad de respuesta	Gestual (G), Verbal (V), Gestual-Verbal (GV), Acción (A), Acción sobre el niño (AN), Acción sobre el Niño + Verbal (ANV)	
Dirección del habla	Diádico (D), Poliádico (D)	

Tabla 5: desglose categorías de codificación de la educadora

Resultados

Entrevistas

Se realizaron 6 entrevistas, las cuales tuvieron una duración entre 15 y 20 minutos aproximadamente. En el anexo tabla número 4 se presenta un resumen de las respuestas a las preguntas comunes.

En primer lugar, se observó que las seis profesionales entrevistadas tienen formación común en psicomotricidad terapéutica, formación fundamental en la escuela infantil, siendo este un factor que influye en la organización de las asambleas. De las seis profesionales, cuatro son educadoras, la coordinadora y la orientadora de la EI, tres tenían formación específica en comunicación y tres en Emmi Pikler.

Para efectos de simplificar la referencia que se hará en los resultados de las respuestas dadas por las entrevistadas, cada una de las educadoras se denominará como E1, E2, E3 y E4.

Tres de las cuatro educadoras entrevistadas coincidieron en que la asamblea es, ante todo, un momento de encuentro. Por ejemplo, E2 señala que "es como un momento de recogida, de estar juntos, cuando es posible que estén juntos, dar tiempo a que quieran venir y se hace un encuentro en el que se saluda, se menciona a cada uno, se menciona quien no está también y luego cosas que se les va ocurriendo a cada uno". E3 Y E4 entienden que la asamblea además de ser un momento de encuentro, también se constituye en un importante espacio para el desarrollo de la comunicación.

Las entrevistadas expresaron que adicionalmente a los objetivos mencionados, la Asamblea también tiene como propósito trabajar la cohesión grupal (el "hacer grupo"). Esto se puede ver claramente en la entrevista de E6 cuando dice, "tiene muchos objetivos, pero el principal sería hacer grupo.

Nombramos a los que no están a los que están, es un espacio que, si se quiere contar algo, es el momento". Al igual que, cuando E5 menciona, "para mí el objetivo principal es hacer grupo. Introducir al individuo en lo social y lo relacional". Recalcando de esta manera, la importancia que tiene para ellas el que los niños se reconozcan en su identidad y tomen consciencia de que hacen parte de un grupo.

Asimismo, indican que un objetivo secundario de la asamblea es, conversar sobre la planificación del día. Consideran que es el momento oportuno para contarles a los niños lo que va a ocurrir en el día y así, ellos puedan anticipar las actividades y tener un orden. Con relación a lo anterior, E3 asegura que en la asamblea "se les cuenta la secuencia temporal de lo que van a hacer de forma que ellos saben las actividades que van a hacer a lo largo del día y puedan estructurarlo y qué les toca ese día".

Por otra parte, cuatro de las seis profesionales afirmaron que la asamblea es un espacio cuyo objetivo fundamental es fomentar la comunicación y el lenguaje. Prueba de ello son afirmaciones como "el objetivo es que juntos nos comunicamos, creamos una interacción de comunicación, de lo que yo digo, lo que siento, lo que expreso, se recibe y hay una devolución también" (E2) y "Otros como poder aumentar los tiempos de escucha, la atención, la comunicación, el lenguaje" (E6), que se complementan con la afirmación de E3, que decía que "se trabajan varios tipos de lenguaje, se trabaja el lenguaje musical porque cantamos, se trabaja también los cuentos, que empieza en un nivel y luego van aumentando el nivel de comunicación, se les saluda pero también se les pregunta qué hacen en el día".

De las respuestas obtenidas, se puede evidenciar que, para las profesionales, la asamblea efectivamente se configura como un espacio propicio para promover comportamientos comunicativos, ya que se da la posibilidad de escucha, como lo menciona E6 "También se dan comunicaciones de pequeños grupos, o "duales" pero es el único espacio en el que todos escuchan a una persona a la vez" y E5 "sí que es verdad que es un momento más calmado, donde sí que se pueden escuchar, es otro tipo de relación donde se pone más en juego el lenguaje a la hora de poder producir y re-producir y poder escuchar al otro".

La Asamblea también permite que los niños se expresen, como muy bien lo dice E2 "si se hace bien es un momento donde el niño sabe que va a poder expresarse" Y E3 "En este momento en que imitan todo, ellos también intentan imitar, también quieren hablar con los demás niños y aprenden también como es el saludo, o sea cosas que son, digamos, sociales".

Así como también invita a la participación, tal como se observa en la entrevista de E4 cuando dice, "Ese niño que habla mucho y necesita invadir la conversación, y luego también tiene que saber esperar. Que importante es saber todo lo que nos cuentas, pero también que importante es saber que ahora te toca escuchar, y ahí aprendes quién es quién. O ese niño que necesita hablar, pero no le salen las palabras, qué permiso se le da y cuánto tiempo, pues ahí es cuando conoces al grupo y sus intenciones" (E4).

Finalmente, se pudo observar de las entrevistas que, en general, las profesionales concuerdan en que sí hay otros espacios diferentes a la asamblea, que también promueven la comunicación dentro de la escuela. Algunos que han sido mencionados son: la hora de la comida, el juego espontáneo y la sala de psicomotricidad.

Observaciones de las asambleas.

Tras la observación sistemática de las Asambleas en tres aulas durante el periodo de octubre 2019 a enero 2020, se evidenciaron aspectos en común y algunas peculiaridades de cada una de ellas, que serán mencionadas a continuación.

Todas ellas se caracterizan por tener una rutina de inicio en la que el educador o educadora canta una canción de buenos días y una rutina de cierre en la que le cuentan a los niños las actividades que se van a hacer durante el día y a continuación se entrega la fruta de forma individual. Se observó que, específicamente los lunes, un tema común de conversación era indagar sobre lo que los niños habían realizado durante el fin de semana.

De igual manera, el contenido general de la asamblea en las tres aulas coincide. Se observa que tanto las educadoras como el educador siguen un mismo orden de actividades:

1. Solicitan chupetes a los niños para que puedan hablar.
2. Educador/a espera a que todos los niños estén sentados en la colchoneta. En el caso del aula A en filas, en el aula B en círculo y en el C sin un orden específico, e inicia con el canto de los buenos días que es proseguido por los niños.
3. Educador/a pregunta por los niños presentes y ausentes (a los ausentes se les manda un beso de recuerdo).
4. Educador/a lee un cuento o cantan canciones, dependiendo del interés que vea el adulto en los niños. Esto usualmente depende del nivel de atención y deseo que el educador observe en los niños.
5. Entrega fruta y agua.

La única variación que se pudo observar aquí es que el aula con los niños más grandes (aula B) tendía a cantar más canciones y leer cuentos en un mismo día, mientras que en el aula A se observó más el uso de cuentos y en el aula C, más de canciones.

Con respecto al espacio, se observó que las tres aulas utilizan un rincón de la clase, donde usan como base una colchoneta y las paredes como contención de los niños. También, en algunas ocasiones utilizan los cojines como modo de contención para aquellos niños que les cuesta más mantenerse sentados durante toda la asamblea.

Asimismo, se pudo observar que los recursos de apoyo utilizados en las tres aulas son los mismos. Se enfocan principalmente en el uso de libros y canciones; lo que difiere entre un aula y otra, son el estilo de libros y canciones implementadas, usualmente acompañadas de gestos que los niños ya logran anticipar.

Para la elección de los cuentos, los educadores usualmente llevaban dos o tres opciones, de las cuales les daban a elegir a los niños la que más les interesaba, y el que fuera pedido por más niños era el que se leía y solo en algunos casos el adulto era quien seleccionaba el cuento. En el caso de las canciones, los educadores cantaban una primera canción, pero luego preguntaban a los niños que otra canción les gustaría cantar, e igual que con los cuentos, la que fuera pedida por más niños era la que se cantaba.

En el caso del aula de los mayores (aula B), se observó que en ocasiones específicas se hacía uso de otros materiales, como juguetes o peluches, que estuvieran relacionados con canciones o con experiencias que habían vivido previamente los niños.

Otra característica observada en común es, que los educadores saludan a los niños presentes y preguntan por los niños ausentes, pidiendo a los niños que creen posibles hipótesis sobre lo que les pudo haber pasado, por medio de preguntas abiertas y mandándoles un beso de recuerdo.

Cabe señalar, que los educadores hacen tanto preguntas dirigidas a todos los niños como preguntas individuales, en las cuales utilizan el nombre de cada uno. Las grupales se hacen usualmente para preguntar el cuento que quieren leer o la canción que quieren cantar; mientras que las individuales las hacen para dirigir su atención, para saludarlos y para preguntarles sobre su fin de semana o sobre algún evento que quisieran llegar a compartir. En el próximo apartado veremos la frecuencia del habla dirigida a todo el grupo y la dirigida individualmente, niño a niño, en las aulas A y B.

Se evidenció también que los educadores de las 3 aulas no obligan a los niños a asistir a la asamblea, pero si alguno interrumpe la dinámica de la misma, la educadora o educador le solicita que se retire y vuelva cuando quiera participar. A pesar de que no es una obligación permanecer sentados, sí se evidencia por parte del educador/a cierta necesidad de controlar que todos lo hagan para que se mantenga el orden de la asamblea.

Sobre la participación, se pudo observar que los niños participan de las canciones al terminar las frases de cada canción y al acompañarlo con gestos. Lo mismo sucede con los cuentos, los niños suelen anticipar los gestos que acompañan la narración del cuento. Se observa que los educadores hacen preguntas abiertas o relacionadas con el cuento que están contando para promover el interés y la participación en los niños. Tal y como se ha analizado en el apartado específico de conductas

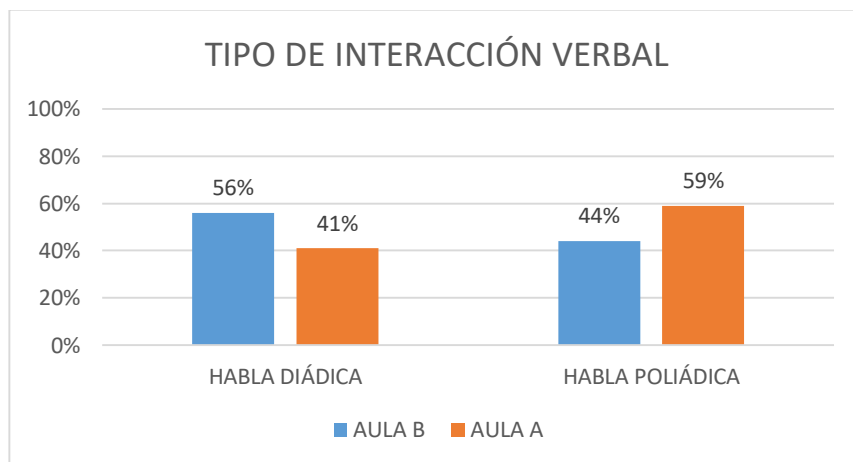
comunicativas, también se evidencia que los educadores suelen retomar lo que los niños dicen, e intentan que lo que dice uno de ellos, sea escuchado por el resto de los compañeros. Se observó, además, que para los educadores es primordial que los niños respeten el turno de sus compañeros, por lo que cuando uno está hablando se le pide al resto que escuchen con atención.

En cuanto a la duración de la asamblea, se observó que las aulas A y C tenían una duración más corta con respecto a la de B, 10 y 20 minutos respectivamente. Los niños de las dos primeras aulas respondían en menor medida a las preguntas hechas por los educadores, evidenciándose un mayor desarrollo de lenguaje en los niños del aula de casita, quienes eran los mayores de la escuela.

La colocación de los niños con respecto al educador fue otro aspecto que difirió entre las aulas. En una de ellas, la educadora se sentaba en una silla fuera de la colchoneta y los niños se sentaban en filas para que la pudieran ver de frente. En otra, el educador se ubicaba fuera de la colchoneta, sin embargo, se sentaba con los niños en el suelo y la ubicación de éstos no era definida, se podían sentar unos en frente de otros, algunas al lado del educador, o en algunos pocos casos se hacían en círculo. En la tercera aula, tanto la educadora como los niños se sentaban en la colchoneta y hacían parte de un mismo círculo.

Análisis de las conductas comunicativas de las educadoras:

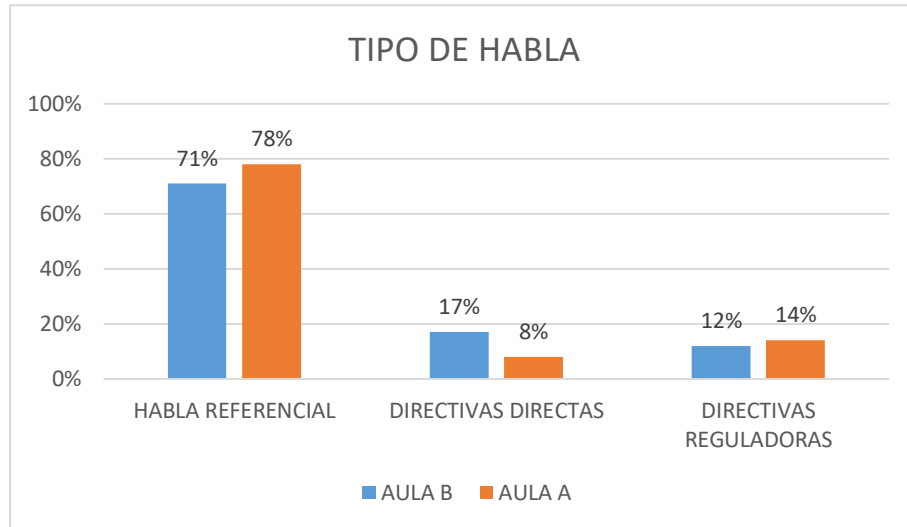
A continuación, se presentan los datos de la frecuencia de las categorías analizadas durante la observación: el tipo de interacción verbal (díadica-poliádica), el tipo de habla de la educadora (referencial, directiva directa y directiva reguladora), la modalidad de comunicación (gestos, gestos con conductas verbales o solo conductas verbales, acción sobre el niño) y el tipo de directivas utilizadas (directas-referenciales).



Gráfica 1: Tipo de interacción verbal

En esta primera gráfica se puede observar que tanto la educadora del aula A como la educadora del aula B, utilizan habla diádica y poliádica con frecuencias semejantes, a pesar de las pequeñas diferencias numéricas. Por lo que se puede afirmar que en sus asambleas no es más predominante un tipo de habla que otra.

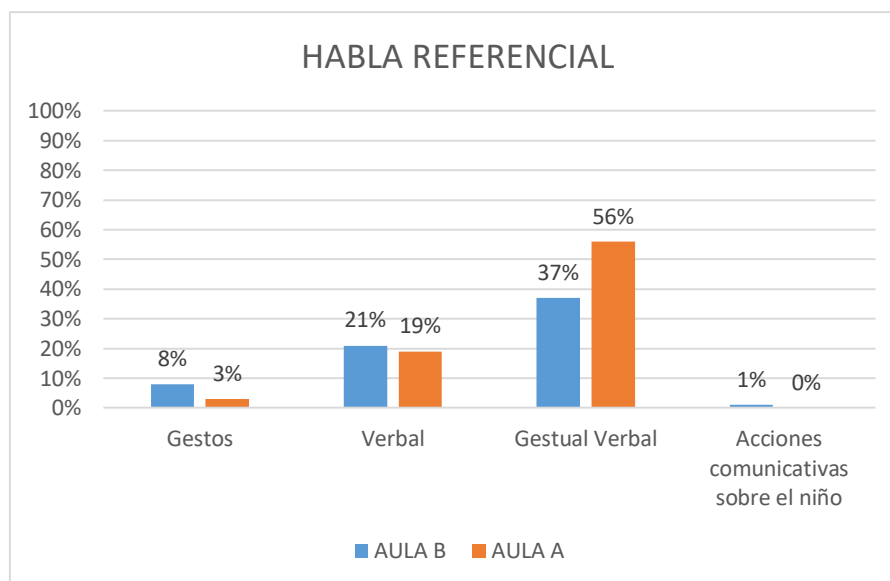
Sin embargo, cabe mencionar una pequeña diferencia, en el uso del habla poliádica, la cual es más frecuente en el caso de la educadora del aula A que del aula B.



Gráfica 2: Tipo de habla

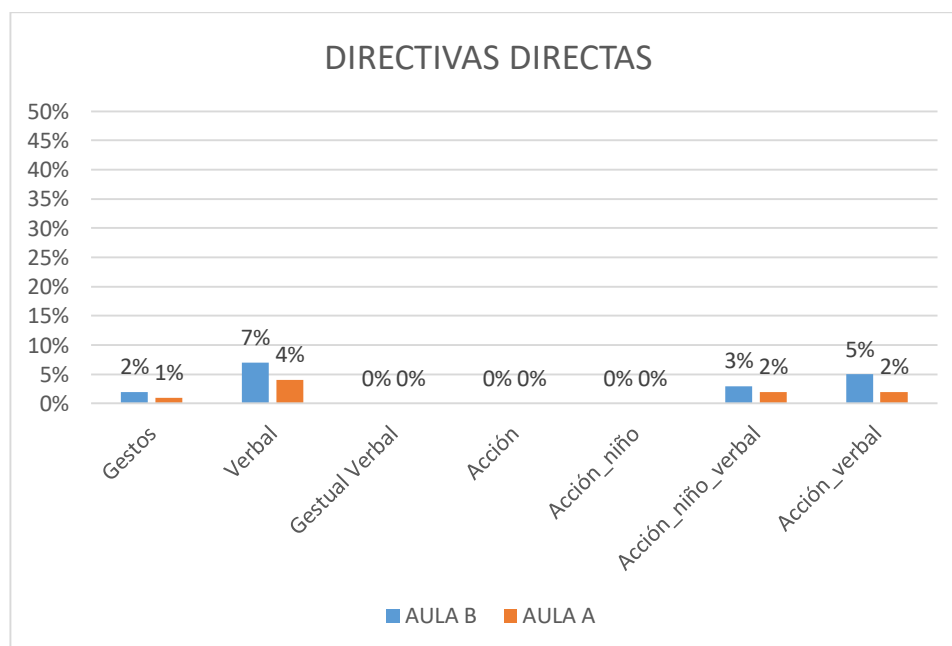
En esta gráfica llama la atención que en ambas aulas la mayor parte de las conductas comunicativas de las educadoras no son directivas. Sin embargo, se observan pequeñas diferencias entre las dos educadoras, siendo la más evidente, el mayor uso de directivas directas por parte de la educadora del aula B que del aula A, aunque aun así su frecuencia es muy baja.

A continuación, se presentan los resultados relativos a las frecuencias de la modalidad en cada tipo de habla. En primer lugar, se presenta la frecuencia de gestos, conductas verbales y conductas multimodales cuando las educadoras utilizan habla referencial, en segundo lugar, se presentan las frecuencias de las mismas conductas comunicativas, pero en este caso, en el uso de directivas directas y finalmente en las directivas referenciales.



Gráfica 3: Habla Referencial

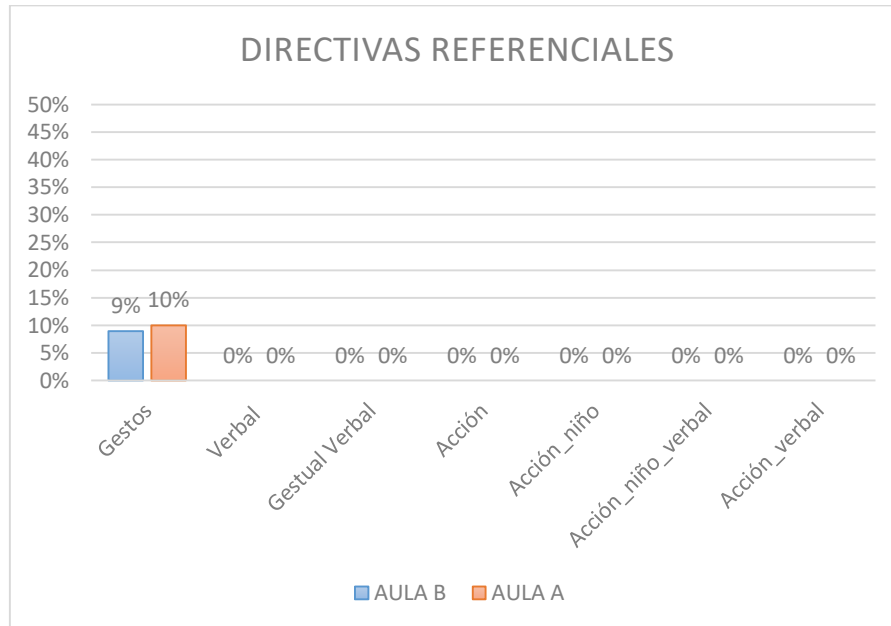
En esta gráfica es importante destacar que en ambas aulas las conductas tanto verbales como multimodales son las más frecuentes, notándose asimismo una ausencia de acciones sobre los niños, ni siquiera de forma verbal.



Gráfica 4: Directivas Directas

Con respecto a esta gráfica se puede observar que las directivas directas más utilizadas por las educadoras son las verbales, junto con las acciones acompañadas de conductas verbales, tanto sobre el

niño como sobre los objetos. Por el contrario, se evidencia una ausencia de gestos y verbalizaciones y un uso muy poco frecuente de gestos.



Gráfica 5: Directivas Referenciales

Aquí se puede notar claramente que las directivas referenciales más usadas por las educadoras fueron los gestos, al igual que se muestra una total ausencia de cualquier otro tipo de directiva referencial.

En resumen, de las gráficas se puede inferir que las educadoras se caracterizan por hacer un uso similar de habla diádica y poliádica. También, por tener un porcentaje muy bajo de uso de directivas, así como un uso frecuente de conductas verbales y multimodales. Por último, se observa que las educadoras hacen un mayor uso de directivas referenciales que directas, las cuales suelen estar acompañadas de gestos. Es interesante señalar que las conductas comunicativas multimodales o solo gestuales están prácticamente ausentes cuando las educadoras se dirigen a los niños utilizando directivas directas.

Discusión

En este apartado se presentará el resumen de los resultados obtenidos a partir de las grabaciones, observaciones y entrevistas realizadas. Esta información se relacionará con la teoría expuesta en la introducción del trabajo, con el propósito de identificar los aspectos que efectivamente promueven comportamientos comunicativos. Además, se señalarán aquellos temas que considero de especial interés para este trabajo, así como los elementos sobre los que me parece importante reflexionar, para finalmente, plantear algunas propuestas de mejora y limitaciones de la presente investigación.

En general, se pudo evidenciar que las concepciones de las profesionales de la Escuela Infantil sobre la asamblea coinciden en gran parte con lo registrado en las observaciones de campo y en el análisis de las grabaciones y de las entrevistas efectuadas. A continuación, se muestran los puntos más relevantes en los que se nota dicha concordancia.

La planificación del día es uno de los puntos que definen la asamblea en entrevistas y observaciones. En las entrevistas las educadoras mencionan la importancia de la asamblea como espacio para compartir a los niños la planificación del día para que éstos puedan anticipar y tener un orden. En las observaciones se vio que cuando las educadoras hacían el cierre, mencionaban las actividades que se iban a realizar en ese día. Este aspecto también resultó notorio en las observaciones al ver que las 3 asambleas tenían un mismo orden de actividades (solicitar chupetes, sentarse en alfombra, preguntar por niños presentes y ausentes, entre otros).

Esta visión de las educadoras sobre la asamblea, como un lugar que permite compartir a los niños la planificación del día, es un factor que coincide con lo que afirma Sánchez (2006), cuando dice que uno de los objetivos de este momento es poder hacer partícipes a los niños en las actividades del aula, desde *la planificación* hasta el diseño. Paniagua (2006), menciona por su parte que, es importante que la planificación cuente con un inicio y un fin, donde haya una repetición de la estructura y contenidos con el propósito de que se produzca aprendizaje, lo cual se vio bastante reflejado en las observaciones de campo realizadas, en las que se pudo identificar con facilidad la secuencia de actividades planeadas para este espacio.

Otro punto importante es la cohesión grupal, las educadoras identifican la asamblea como un momento de encuentro que abre la posibilidad para que los niños se reúnan, reconozcan su identidad y tomen consciencia de que hacen parte de un grupo, lo cual se ve en su ejercicio cuando al iniciar la asamblea, saludan a los niños presentes y les hacen preguntas, así como también indagan por los niños ausentes.

En este sentido, se observa que las creencias que tienen las educadoras sobre lo que es la asamblea va en la misma línea de lo que habla Paniagua (2006), cuando asegura que es un espacio en el que los niños se *agrupan* y se sientan en el suelo para llevar a cabo distintas actividades organizadas por el educador, como la narración de cuentos o el canto de canciones.

También, se encontró coincidencia en la concepción que tienen las educadoras sobre la asamblea como un espacio propicio para la participación y lo observado en el aula. Las educadoras en sus entrevistas aseguran que la asamblea permite que los niños tengan una mayor participación y que sean escuchadas sus voces, promoviendo especialmente en aquellos que se les dificulta hablar, una oportunidad para ser escuchados por sus compañeros y a los que se les facilita o les gusta hablar, para que aprendan que se

debe esperar y escuchar lo que los demás tienen por decir, pudiendo conocer así las intenciones de todos los niños.

La importancia que le otorgan las educadoras a la asamblea como espacio para promover la participación, y, por ende, la comunicación, es similar a la que se le da en la literatura, lo cual se puede corroborar con lo que afirma Sogas (2016), cuando señala que es labor de los educadores favorecer siempre la participación, acogiendo las palabras que dicen los niños para que se genere un deseo por escuchar y comunicarse, e identificando el habla como un recurso primordial dentro de este espacio para realizar las actividades planificadas.

Se pudo comprobar que las respuestas dadas por las educadoras en las entrevistas son coherentes con lo que se observó en la práctica, tal es el caso, cuando las educadoras les hacían preguntas, tanto individuales como grupales, a los niños para motivarlos a participar, por ejemplo, cuando les pedían que eligieran el cuento que querían que se les leyera o la canción que deseaban cantar, o cuando ellas usaban siempre las mismas canciones y cuentos con el propósito que los niños las aprendieran y pudieran finalizar las oraciones de los cuentos y las rimas de las canciones, o cuando le preguntaban a un determinado niño acerca de lo que había hecho el fin de semana, y le pedían al grupo que respetara el turno de aquel que estaba hablando. D'Angelo y Medina (1997), reafirman lo adecuado que es este momento para poder trabajar la participación, cuando dicen que es de suma importancia el que los niños se sientan parte de una comunicación activa y no de un interrogatorio dirigido por un adulto. Y por su parte, Paniagua (2006), la considera como un aspecto clave dentro de la asamblea, ya que, dadas sus características, se presta para que los niños se animen a expresar.

Lo anterior se relaciona con otro punto que las educadoras señalan como propio de la asamblea, cuando se refieren a ésta como un espacio fundamental para fomentar la comunicación y el lenguaje, ya que, como se observó en las aulas, las educadoras daban oportunidad a que los niños expresaran sus intenciones y contaran sobre sus experiencias y deseos.

Se pudo observar que los recursos más utilizados y a los que más relevancia le dan las educadoras son los cuentos y las canciones. Factor que ayuda a explicar el nivel de desarrollo lingüístico de los niños, porque tal como ya se ha mencionado en la revisión bibliográfica, la teoría reconoce la lectura compartida como un promotor de la comunicación, en la que los adultos cuentan con más oportunidades de poder modelar el lenguaje de los niños, ya que se implementa un lenguaje más descriptivo y un léxico más diverso, así como un frecuente uso de preguntas, pudiendo evitar el tener que acudir a las directivas (Kidd y Rowland, 2018).

También en las observaciones y entrevistas se pudo observar que los recursos utilizados durante la asamblea para el desarrollo lingüístico coinciden con los que se han identificado en la teoría como

positivos, tal como lo afirma Paniagua (2006) al decir que, al encontrarse en un contexto de grupo, recursos como, rituales, canciones y cuentos resultan muy útiles para que los niños puedan comprender, anticipar o imitar mensajes que son previsibles, esto con ayuda de objetos y gestos que respalden dicho desarrollo.

Lo mismo sucede con el uso frecuente de canciones por parte de las educadoras en la asamblea, pues éstas se han reconocido como promotoras del desarrollo del lenguaje, ya que, al hacer énfasis en la forma de las palabras, los niños pueden aumentar su conciencia fonológica, ayudando en su proceso de alfabetización (Kidd y Rowland, 2018).

Otro aspecto que se pudo evidenciar en las observaciones son las refundiciones (*recasts*), cuando las educadoras retomaban las palabras que decían los niños y añadiendo información que pudiera ser complementaria. Este elemento se ha identificado en la teoría muy útil para el desarrollo lingüístico, ya que permite que el adulto resalte la forma correcta de decir lo que dijo el niño, sin quitarle crédito a sus palabras (Kidd y Rowland, 2018).

El valor que le dan las educadoras a la asamblea como lugar propicio para fomentar la comunicación se encuentra estrechamente relacionado con lo que autores como Sánchez (2006), asegura, cuando dice que allí se abre la posibilidad a preguntar sobre las percepciones de los niños y sus deseos, así como sus experiencias tanto dentro como fuera de la escuela infantil. Así como también, considera que es un momento en el que se da cabida a la resolución de conflictos, el inicio de la socialización y desarrollo de comportamientos comunicativos. Concepción que va muy de la mano con lo que afirman Poveda, Sebastián y Moreno (2003), al decir que es un “espacio de oportunidad” que favorece el desarrollo de la capacidad comunicativa, al igual que el desarrollo de lazos sociales y afectivos.

En esta misma medida, cobra relevancia lo que hablan D´Angelo y Medina (1997) sobre lo vital que es que el educador en la asamblea sirva como mediador de la acción infantil, pues es así como se le brinda oportunidad a los niños que sean dueños de sus propias decisiones y se interesen más por las actividades a realizar. Esto se podía observar precisamente en los discursos de las educadoras y en las observaciones cuando le daban la palabra a los niños para elegir el cuento que querían escuchar o la canción que deseaban cantar.

Por otra parte, en cuanto a los resultados obtenidos de las grabaciones, se pudo evidenciar que las prácticas llevadas a cabo por las educadoras van muy acordes a lo que se sugiere desde la literatura como positivo para promover comportamientos comunicativos. A continuación, se mencionarán los aspectos más relevantes.

Un elemento a destacar encontrado en las grabaciones, es el uso frecuente del habla referencial (71% y 78%) por parte de las educadoras, lo cual resulta significativo en el desarrollo lingüístico, ya que,

como se ha podido comprobar desde la teoría, las respuestas contingentes de los niños, en cuanto a vocalizaciones y gestos, son mucho más favorables ante un habla referencial que uno regulatorio, permitiendo que aprendan nuevas palabras y promoviendo al mismo tiempo la participación (Kuchirko, Tafuro y Tamis LeMonda, 2018).

Otro aspecto relevante que se encontró, es el uso predominante del habla referencial (71% y 78%) por parte de las educadoras, lo cual resulta significativo en el desarrollo lingüístico, por encima del uso de directivas directas (17% y 8%) y directivas reguladoras (12% y 14%), dentro de sus conductas comunicativas., lo cual se encuentra relacionado con el habla receptiva. Tal como mencionan Tamis-LeMonda, Bornstein y Baumwell (2001), este tipo de habla permite que los niños indiquen su elección de comunicación y el adulto pueda responder de manera adecuada a estas señales, lo que por ende contribuirá en su interés por participar de este momento.

De igual manera, se halló que las conductas comunicativas más frecuentes en las educadoras eran las verbales (21% y 19%) y las multimodales (37% y 56%). Este dato nos indica que las conductas observadas en la asamblea se asocian con las identificadas en la literatura como positivas para promover el desarrollo del lenguaje y la pronta adquisición de vocabulario, entre las que se encuentran, las preguntas abiertas (provocaciones) y las declaraciones descriptivas (Kidd y Rowland, 2018).

Se encontró, además, que las educadoras utilizan en la misma frecuencia el habla diádica y poliádica. Esto se ve relacionado con la importancia que se le da en la teoría a involucrar a los niños en conversaciones, en tanto que supone un encuentro lleno de contenido informativo, que permite el aprendizaje de nuevas palabras de vocabulario, que resulta aún más efectivo si se hace con múltiples turnos (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster y Forstona, 2015).

Resaltaron también que, es importante involucrar a los niños en conversaciones, debido a que supone un encuentro altamente informativo, que brinda nuevas palabras de vocabulario con nuevas formas lingüísticas. Pero específicamente recomienda que se caractericen por ser de múltiples turnos, pues entre más turnos haya en la conversación, mayor es la probabilidad de que los educadores puedan exponer a los niños a palabras novedosas y semánticamente relacionadas (Cabell, Justice, McGinty, DeCoster y Forstona, 2015).

Ahora bien, luego de haber analizado la información recolectada se puede concluir que, existe una concordancia entre los objetivos que la EI tiene actualmente con la realización de la asamblea y las prácticas realizadas en este espacio. En esa misma medida, se observó que las educadoras hacen un gran esfuerzo por hacer de este espacio un lugar propicio para promover comportamientos comunicativos en los niños, lo cual se ve reflejado en la manera como se comunican con ellos, las actividades que realizan,

el espacio que utilizan, etc. Tal y como hemos señalado más arriba, la formación recibida por las educadoras en psicomotricidad y comunicación coincide con esta observación.

Es muy interesante poder observar cómo los resultados obtenidos verifican lo registrado en la literatura, pues esta información permite que, por un lado, se les reconozca a las educadoras el trabajo realizado hasta el momento, y por otro, se tome conciencia del gran potencial que tiene la asamblea como promotor de conductas comunicativas, pudiendo reforzar aquellos comportamientos que son positivos e introduciendo nuevos que a lo mejor aún no se han tenido en cuenta o no se han trabajado.

A nivel personal me gustaría haber podido profundizar más en algunos aspectos como, la influencia que tiene la ubicación del educador con respecto a los niños, también haber podido analizar las respuestas de los niños frente a las directivas y contrastarlo con las respuestas frente al habla referencial. Sería también muy importante analizar, no solo la ubicación del educador, sino la materialidad y el uso de objetos durante este tipo de interacción, así como el papel que juegan los símbolos en esta etapa, como apoyo para la comunicación (Rodríguez, 2006; Rodríguez y grupo DETEDUCA, 2012).

Asimismo, una de las mayores dificultades que encontré para este trabajo fue el no haber podido contar con las autorizaciones de una de las aulas para grabar la asamblea, lo que habría permitido tener un mayor número de datos para analizar y contrastar con la teoría. También hubiese permitido tener una visión completa de las tres aulas del grupo 2-3 en esta escuela, para poder hacer una reflexión compartida con educadoras y orientadoras.

En cualquier caso, hemos podido comprobar que la asamblea, en esta escuela, es un espacio muy completo en el que se llevan a cabo distintas actividades que promueven la comunicación y la cohesión del grupo. También ha sido interesante comprobar la coherencia entre el planteamiento de las educadoras, la teoría y la práctica real.

Referencias

- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana. Aula abierta. Universidad de Oviedo. Vol. 37 (2). 123-130.
- Cabell, S., Justice, L., McGinty, A., DeCoster, J. y Forston, L. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly* (30). 80-92.
- Colmenar, C. (1995). Génesis de la educación infantil en la Sociedad Occidental. *Revista Complutense de Educación*. Universidad Complutense de Madrid. Vol. 6 (1). 20-28.
- D'Angelo, E. y Medina, A. (1997). La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Investigación en la Escuela* nº 33, 79-88.
- Girolametto, L., Weitzman, E. y Greenberg, J. (2003). Training Day Care Staff to Facilitate Children's Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*. (12). 299-311.
- Hoyuelos, A. (2001). *Loris Malaguzzi. Pensamiento y obra*. Cuadernos de Pedagogía nº 307, pp. 52-57.
- Hoyuelos, A. (2009). *Ir y descender a y desde Reggio Emilia. CEE Participación Educativa*. Universidad Pública de Navarra. 171-181.
- Justice, L., Jiang, H. y Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*. (42). 79-92.
- Kidd, L. y Rowland, C. (2018). The effect of language focused professional development on the knowledge and behaviour of preschool practitioners. *Journal of Early Childhood Literacy* 0(0) 1-33.
- Kuchirko, Y., Tafuro, L. y Tamis LeMonda, C. (2018). Becoming a Communicative Partner: Infant Contingent Responsiveness to Maternal Language and Gestures. *The Official Journal of the International Congress of Infant Studies*. *Infancy*, 23(4), 558-576.
- Lausberg, H., Sloetjes, H. (2009) Coding gestural behavior with the NEUROGES-ELAN system. *Behavior Research Methods* 41, 841-849 <https://doi.org/10.3758/BRM.41.3.841>
- Poveda, D., Sebastián, E., y Moreno, A. (2003). "La ronda" como evento para la constitución social del grupo en una clase de educación infantil. *Fundación Infancia y Aprendizaje*. 26 (2). 131-146.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo*. Los signos en el nacimiento de la inteligencia. Barcelona.
- Rodríguez, C. y Grupo DETEDUCA (2012). El adulto como guía: ¿el eslabón perdido del desarrollo temprano? *Padres y maestros*, 344, 23-26.
- Sánchez, C. (2006). Las asambleas en la educación infantil: decidir para liberar, liberar para decidir. *Revista Aula de Infantil* 30 [Versión electrónica].
- Sánchez, S. y González, C. (2016). *La asamblea de clase en educación infantil: un espacio para crecer como grupo*. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71, pp. 133-140.
- Tamis-LeMonda, C., Bornstein, M. y Baumwell, L. (2001). Maternal Responsiveness and Children's Achievement of Language Milestones. *Child Development*, 72 (3) 748-767.

Anexos

GUION OBSERVACIÓN ASAMBLEA

- Hora de comienzo y hora de fin
- Espacio donde se desarrolla la asamblea
- Condiciones del aula: nivel de ruido procedente del exterior, nivel de ruido dentro del aula, luz, espacio, materiales.
- Colocación de los niños con respecto a la educadora
- Rutina de inicio y rutina de cierre
- Actividades durante la asamblea
- Permanecen sentados durante la asamblea
- Participación: estrategias de educadora, recursos de niños.

Tabla 1: guion observación de campo asamblea

ENTREVISTA EDUCADORAS/EDUCADOR

Formación

¿Cuál es tu formación?

¿Por qué elegiste este tipo de formación y no otra?

¿En qué se diferencia de otras formaciones similares?

¿Has realizado alguna formación posterior?

¿Has recibido alguna formación en comunicación? ¿Cómo has puesto en práctica los conocimientos que adquiriste?

¿Has aplicado o aplicas esa formación recibida? ¿Por qué? ¿En qué momentos?

Estructura

¿Qué entiendes por el término “asamblea”? *¿Podrías decirme cuál crees que es su objetivo?

¿Por qué crees que se utiliza este término para denominar este espacio?

¿Las asambleas son espontáneas o conllevan algún tipo de planificación?

¿La escuela tiene un proyecto común con la asamblea?

*¿Te gustaría modificarlo o te parece bien el que está?

*¿Crees que sea necesario tener un proyecto común?

¿Cómo organizas el espacio y los materiales? ¿Por qué?

¿Cómo organizas el tiempo? ¿Por qué?

¿En qué espacio usualmente llevas a cabo la asamblea? ¿Por qué ese espacio y no otro?

*¿Conoces cómo realizan la asamblea tus compañeros/as de trabajo?

*¿Todos los días realizas las mismas actividades durante la asamblea? ¿Cuáles son? ¿Tienes algún propósito al repetirlas?

Comunicación

¿Consideras que la asamblea es un espacio propicio para promover comportamientos comunicativos? ¿Por qué?

¿Cómo haces para promover la participación de los niñ@s durante la asamblea?

Si se presenta el caso de que alguno no participe en ninguna asamblea, ¿Qué haces?

¿Crees que hay otros espacios diferentes a la asamblea en que se promueva la comunicación? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Tabla 2: guion entrevista educadoras y educador

ENTREVISTA COORDINADORA-ORIENTADORA

Formación

¿Cuál es tu formación?

¿Por qué elegiste este tipo de formación y no otra?

¿En qué se diferencia de otras formaciones similares?

¿Has realizado alguna formación posterior?

¿Has recibido alguna formación en comunicación?

¿Qué papel consideras que cumple la comunicación en el desarrollo de los niñ@s?

Estructura

¿Qué entiendes por el término “asamblea”? *¿Cuál crees que es su objetivo?

¿Por qué crees que se utiliza este término para denominar este espacio?

¿Cuál crees que es su objetivo?

¿Qué función crees que cumple en el desarrollo de los niñ@s?

¿La Escuela tiene un proyecto común con la asamblea? ¿Cuál es el propósito de esto?

En caso afirmativo, ¿en qué consiste? En caso negativo, ¿lo considerarías necesario?, ¿cómo sería?, ¿por qué?

¿Qué información tienes de cómo están organizando las asambleas las educadoras? ¿Se reúnen para hablarlo o planificarlo?

¿Consideras importante que haya una planificación de este momento, o es mejor que se desarrolle de manera espontánea? ¿Por qué?

¿Qué elementos has observado que las educadoras tienen en cuenta para llevar a cabo la asamblea? (espacio, tiempo y los materiales) ¿Consideras que esto tiene alguna intencionalidad? ¿Lo consideras relevante? ¿Por qué?

Comunicación

*¿Consideras que la asamblea es un espacio propicio para promover comportamientos comunicativos? ¿Por qué? (preguntar solo si define la asamblea como un espacio de comunicación)

¿Sabes cómo se promueve la participación de los niñ@s durante la asamblea?

¿Qué hacen cuando alguno no participa?

¿Crees que hay otros espacios diferentes a la asamblea en que se promueva la comunicación? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Tabla 3: guion entrevista coordinadora y orientadora

FORMACIÓN		FRECUENCIA
	Psicomotricidad	6 de 6
	Comunicación	3 de 6
	Emmi Pikler	3 de 6
OBJETIVO DE LA ASAMBLEA		FRECUENCIA
Comunicación	"El objetivo es que juntos nos comunicamos, creamos una interacción de comunicación, de lo que yo digo, lo que siento, lo que expreso, se recibe y hay una devolución también" (E2). "Se trabajan varios tipo de lenguaje, se trabaja el lenguaje musical porque cantamos, se trabaja también los cuentos, que empieza en un nivel y luego van aumentando el nivel de comunicación, se les saluda pero también se les pregunta qué hacen el día" (E3). "Se pone en juego muchas cosas, el gesto, la onomatopeya, la palabra, sobre todo es el momento grupal, donde poder estar todos, luego también en las pequeñas conversaciones se está trabajando el permitirte hablar en grupo, que no todos lo desean, el respetar tu turno, el escuchar" (E4). "Otros como poder aumentar los tiempos de escucha, la atención, la comunicación, el lenguaje" (E6). "Otro objetivo es poder comunicarse y escuchar" (E6).	4 de 6
Momento de encuentro	"El objetivo de la asamblea es de encuentro y poder recoger, adaptado a la edad. Este encuentro de saludo puede estar acompañado desde un hola con la mano, el enseñar la imagen que no se reconocen ellos, pero conocen al compañero hasta una canción de buenos días, pero la base es el encuentro de ¡jo! Aquí estamos todos" (E1). "Tiene muchos objetivos. Por un lado está, acogerles, darles los buenos días individualmente" (E3). "Es como un momento de recogida, de estar juntos, cuando es posible que estén juntos, dar tiempo a que quieran venir y se hace un encuentro en el que se saluda, se menciona a cada uno, se menciona quien no está también y luego cosas que se les va ocurriendo a cada uno (E2)". "es un encuentro grupal donde hay un reconocimiento individual y donde hay una comunicación (E4)".	3 de 6
Planificación del día	"Se les cuenta la secuencia temporal de lo que van a hacer de forma que ellos saben las actividades que van a hacer a lo largo del día y puedan estructurarlo y qué les toca ese día" (E3).	1 de 6

Hacer grupo	"Formar el grupo, contando quién está y quién no está, de forma que van viéndolos y a medida que pasa el curso se saludan entre ellos, no sólo les saludo yo, si un amigo llega tarde también lo saludan" (E3). "Sobre todo es el momento grupal, donde poder estar todos" (E4). "Para mí el objetivo principal es hacer grupo. Introducir al individuo en lo social y lo relacional (E5)." "Tiene muchos objetivos, pero el principal sería hacer grupo. Nombramos a los que no están a los que están, es un espacio que si se quiere contar algo, es el momento" (E6). "tiene sentido por la mañana para poder transmitir a los niños el placer de estar todos juntos, el saludarse, reconocer cada uno en su identidad (E1)".	5 de 6
Anticipación	"Como lugar de encuentro me parece que tiene un sentido y de poder anticipar las cosas que pueden suceder porque eso da seguridad, y que estos encuentros puedan tener un orden, una anticipación también, me parece que es interesante, o sea que creo que cumplen una función, porque o sino todo queda difuso" (E1).	1 de 6
RAZONES POR LAS QUE ES UN ESPACIO DE COMUNICACIÓN		FRECUENCIA
Porque se escucha	"Todo lo que es imitación, comprensión, escucha, incluso expresión, me parece fundamental" (E1). "También se dan comunicaciones de pequeños grupos, o "duales" pero es el único espacio en el que todos escuchan a una persona a la vez" (E6). "sí que es verdad que es un momento más calmado, donde si que se pueden escuchar, es otro tipo de relación donde se pone más en juego el lenguaje a la hora de poder producir y re-producir y poder escuchar al otro" (E5).	3 de 6
Porque se invita a la participación	"Yo creo que el encuentro permite saber que perteneces a un grupo, te invita a conocer quien es quien. Ese niño que habla mucho y necesita invadir la conversación, y luego también tiene que saber esperar. Que importante es saber todo lo que nos cuentas, pero también que importante es saber que ahora te toca escuchar, y ahí aprendes quién es quién. O ese niño que necesita hablar, pero no le salen las palabras, qué permiso se le da y cuanto tiempo, pues ahí es cuando conoces al grupo y sus intenciones" (E4).	1 de 6
Porque se expresa	"si se hace bien es un momento donde el niño sabe que va a poder expresarse" (E2). "Al estar comunicandose con ellos, tanto por lenguaje verbal como no verbal, ellos también intentan imitarlo" (E3). "En este momento en que imitan todo, ellos también intentan imitar, también quieren hablar con los demás niños y aprenden también como es el saludo, o sea cosas que son, digamos, sociales" (E3).	2 de 6
OTROS ESPACIOS QUE PROMUEVEN LA COMUNICACIÓN		FRECUENCIA

"Yo creo que en esta escuela todo el día tienes un punto en el que pones palabras a la emoción, lo cual creo que desde ahí es la mejor manera de promover la comunicación, porque es poner palabra a la emoción en el momento en que sucede y en la relación con un otro, con lo cual es comunicación y relación" (E1).	
"Si que es verdad que hay veces que estás más con unos niños que con otros, pero bueno, siempre hay una comunicación porque siempre tienes que tener una mirada periférica, entonces siempre aunque este lejos el niño, siempre estás mirando, siempre hay una comunicación" (E2).	
Hora de la comida (E3) (E4)	2 de 6
Juego espontáneo (E4) (E5) (E6)	3 de 6
Sala de psicomotricidad (E5) (E6)	2 de 6
Expresión artística (E6)	1 de 6

Tabla 4: Codificación entrevistas