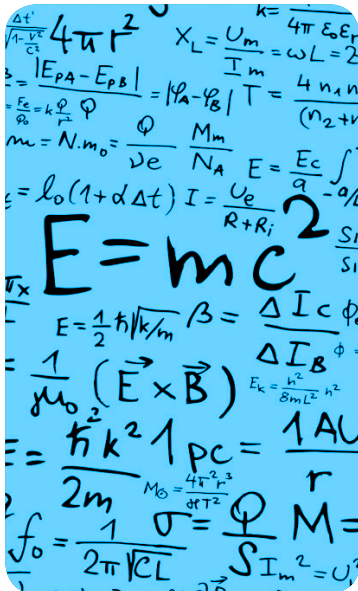




MÁSTERES de la UAM

Facultad de Psicología /11-12

Máster en Psicología
de la Educación



excelencia Campus Internacional
UAM
CSIC+



**La Asamblea como
herramienta para la
reflexión y el apren-
dizaje de los docentes**

Claudia Maria

Saavedra Domínguez

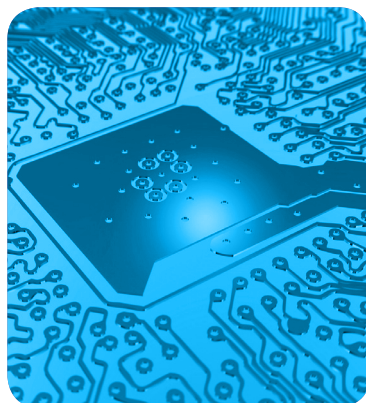
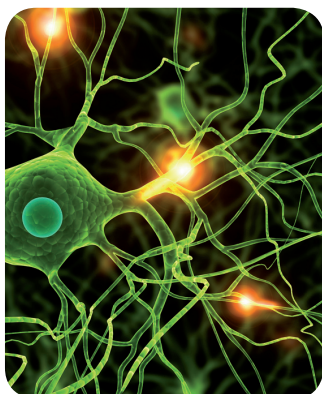


Tabla de contenido

1.	I
Introducción	2
2.	C
Contexto de la intervención	2
3. Fundamentación Teórica	
3.1. El modelo de asesoramiento educacional-constructivo	4
3.2. El asesoramiento a los procesos de centro	5
3.3. La Asamblea: una práctica activa en el aula	7
4. Propuesta de innovación: La Asamblea como herramienta para la reflexión y el aprendizaje de los docentes	
4.1. Justificación	9
4.2. Objetivo General	10
4.3. Objetivos Específicos	10
4.4. Planificación de la intervención	
4.4.1. Fase 1: Grabación en vídeo de asambleas	11
4.4.2. Fase 2: Análisis de los vídeos e identificación de buenas prácticas docentes en la Asamblea	11
4.4.3. Fase 3: Elaboración conjunta de una guía de auto-evaluación de las prácticas docentes en la Asamblea	11
4.5. Resultados de la intervención	
4.5.1. Fase 1: Grabación en vídeo de asambleas	12
4.5.2. Fase 2: Análisis de los vídeos e identificación de buenas prácticas docentes en la Asamblea	12
4.5.3. Fase 3: Elaboración conjunta de una guía de auto-evaluación de las prácticas docentes en la Asamblea	28
5. Conclusiones y Discusión.....	32
6. Referencias Bibliográficas	37

1. Introducción

En centros educativos que cuentan con un profesorado reflexivo e innovador y donde se ha logrado construir una buena relación de colaboración entre éstos y el equipo de orientación, es posible encontrarse con demandas relacionadas con la revisión de la propia práctica docente.

El presente trabajo es un acercamiento a la práctica profesional como orientadora psicopedagógica, particularmente de la etapa de Educación Infantil. Se trata de una respuesta de orientación a la demanda hecha por el equipo de maestras del C.E.I. Verbena relacionada con la revisión de su práctica docente en el contexto de la Asamblea. El objetivo final de esta propuesta es generar un espacio de reflexión sobre la práctica docente que contribuya a la búsqueda de estrategias para la mejora.

Partiendo de una perspectiva de orientación educativa que defiende el ejercicio de subrayar, no solo las debilidades, sino sobre todo los puntos fuertes de la metodología del aula y en particular, del estilo del educador, propongo, tanto al EAT de Leganés como a Verbena, hacer un análisis de sus asambleas con el fin de identificar buenas prácticas y servir de espejo para reflejar de manera sistemática y argumentada un sinfín de recursos con los que el equipo de maestras cuenta.

De esta manera surge, además de la identificación de buenas prácticas, una guía de autoevaluación modificada y aprobada por las propias maestras, que sirva como marco de análisis y reflexión sobre sus prácticas docentes en la Asamblea y favorezca la puesta en marcha de un plan de acción hacia la mejora.

2. Contexto de la Intervención

El Equipo de Atención Temprana de Leganés es un equipo de varios profesionales especializados en la etapa de la educación infantil. Atiende fundamentalmente las redes públicas de escuelas infantiles del sector, además de asumir una importante función en la detección y prevención previa a la escolarización. Está conformado por 4 psicopedagogas, 5 maestros (3 de Audición

y Lenguaje y 2 de Pedagogía Terapéutica) y 1 Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad. Este equipo de profesionales trabaja desde una metodología de trabajo en equipo en la que es imprescindible la coordinación interna, el diálogo y los momentos de reflexión (Bonals, 2007). Esta metodología favorece el análisis, el diseño y la proyección de actuaciones que integran las aportaciones de sus diferentes profesionales y permiten ir construyendo un modelo concreto y coherente de intervención.

Desde la orientación más centrada en la escuela, el EAT de Leganés asume tres funciones básicas: el asesoramiento a los procesos de centro, el trabajo con las familias y la intervención en torno a los niños y niñas. Una de las escuelas asesoradas por este EAT es el C.E.I Verbena, uno de los dos colegios públicos de educación infantil de 3 a 6 años surgidos a raíz de la reforma de la LOGSE que todavía existen en Leganés. Tal como ellos mismos se definen: “...es una pequeña comunidad formada por algo más de cien niños y niñas, sus familias, ocho maestras, Isabel nuestra conserje, y el personal de cocina, comedor y limpieza” (<http://www.educa2.madrid.org/web/centro.eei.verbena.leganes>)

La propuesta educativa de Verbena gira en torno a 4 ejes concretos de trabajo: Rincones de aula, Talleres interniveles, Proyectos de Centro y Proyectos de Aula, los cuales dan coherencia a su metodología eminentemente activa desde la cual se permite a los niños y niñas ser agentes de su propio trabajo planificándolo, ejecutándolo y reflexionando sobre éste (Bassedas, Huguet y Solé, 2006; Peralta, 2008).

Esta metodología es posible gracias a una cultura que enfatiza la colaboración entre los docentes y el trabajo en equipo. Verbena cuenta con un equipo de 8 maestras, todas funcionarias. Se trata de un profesorado joven dispuesto a la reflexión y abierto a las innovaciones teniendo siempre como meta ofrecer la mejor respuesta a las necesidades de los niños, niñas y sus familias (Echeíta y Rodríguez, 2005; Bonals, 2007; Osoro y Meng, 2008).

A continuación expongo con mayor detenimiento algunas de las orientaciones conceptuales y supuestos teóricos que guían la intervención tanto del EAT de Leganés como del C.E.I Verbena.

3. Fundamentación Teórica

3.1. El modelo de asesoramiento educacional-constructivo

Desde posiciones constructivistas, el desarrollo se concibe como un proceso cultural y socialmente mediado y los procesos de enseñanza-aprendizaje son comprendidos como interacciones significativas entre todos los agentes del contexto educativo (el estudiante que aprende, los maestros, los padres de familia, el equipo directivo, el orientador, etc.) y las condiciones de las experiencias específicas en las que éstos interactúan (Coll, 2001; Cuevas, 2006; Martín y Solé, 2009). Bajo esta comprensión del desarrollo como proceso mediado unida a una concepción social e interactiva del aprendizaje como motor del desarrollo, el origen de las diferencias que se observan entre las personas, y en este caso particular entre los niños, no se atribuye exclusivamente ni a sus características individuales ni a las de los entornos en los que crecen, sino a la interacción entre ambos (Monereo y Solé, 1996; Cuevas, 2006; Martín y Solé, 2011).

Partiendo de estas perspectivas, el modelo de orientación que respondería con mayor coherencia a las realidades de los centros educativos es el modelo educacional-constructivo (Monereo y Solé, 1996; Martín y Solé, 2011).

Según Martín y Solé (2011) desde el modelo educacional-constructivo, *“el asesoramiento se concibe como un proceso de construcción conjunta alrededor de una tarea, situación o problema que implica al orientador y a un profesor, o a un subsistema del centro (equipo directivo, equipo docente, equipo de tutores, Comisión de Atención a la Diversidad, etc.)”* (p. 19). Además de compartir una misma tarea u objetivo, es indispensable que cada uno de los actores implicados proporcione su formación particular, sus conocimientos, experiencias, así como las emociones y sentimientos que la situación le genera (Sánchez, 2000; Martín y Solé, 2011).

Desde este modelo de asesoramiento el orientador debe situarse como un miembro más del equipo de trabajo que deben conformar todos los actores del escenario educativo. Su rol es servir como mediador, gestionando el diálogo y

favoreciendo posibilidades de cambio que no sólo sirvan para solucionar problemas sino para prevenirlos (Monereo y Solé, 1996).

El objetivo final de este proceso colaborativo es que la mediación proporcionada por el asesor y la acción conjunta que se despliega a partir de ésta, puedan ser con el tiempo incorporados por los diferentes actores implicados consiguiendo que éstos desarrollen al máximo sus potencialidades y logren ir más allá de lo que podrían conseguir de forma individual. De esta manera, la práctica colaborativa entre asesor y demás actores estimulará el perspectivismo y ayudará a crear un clima afectivo que favorezca el cambio y la mejora en la institución educativa (Monereo y Solé, 1996; Coll, 2001; Sánchez, 2000; Sánchez y García 2005).

3.2 . El asesoramiento a los procesos de centro

La orientación educativa está estrechamente ligada a los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de la etapa y a las concepciones que tanto maestros como orientadores tienen sobre éstos y sobre el propio proceso de asesoramiento psicopedagógico (Luna y Martín, 2008; Martín y Solé, 2011).

Con respecto a los procesos de enseñanza- aprendizaje en la etapa de Infantil, desde perspectivas constructivistas se plantea que los niños y niñas pequeños aprenden de manera global, significativa, basada en la peculiaridad de sus intereses y principalmente lúdica. En este proceso los adultos acercan la realidad a los niños seleccionándola, interpretándola y comunicándola a través de sus acciones tanto verbales como no verbales (Malaguzzi, 2001, Weitzman y Greenberg, 2002, Bassedas, Huguet y Solé, 2006; Bonastre y Fusté, 2007; Peralta, 2008).

En términos generales, la etapa de educación infantil goza de una pedagogía más flexible y personalizada en comparación con las otras etapas. En esta etapa es más probable encontrarse con profesionales reflexivos y abiertos a los cambios que reciben con buena acogida los planteamientos de orientación (Osoro y Meng, 2008; Paniagua, 2011)

Dentro de las funciones que debe asumir el orientador se encuentra la del asesoramiento a los procesos de centro. Una manera de asumir esta función es entendiéndola como un proceso de formación permanente del profesorado. Al

respecto, Martín (1998, citada por Martín y Cervi, 2006) plantea el Modelo de formación en centros. Desde este modelo el asesor tiene la tarea de ayudar al equipo docente de un centro, o una parte de éste que comparte una misma práctica (Engeström, 2001; Kaptelinin y Nardi, 2006) a revisar algún aspecto de esta práctica. El proceso parte de la identificación de los propios docentes de una necesidad, lo cual garantiza una mayor motivación y un carácter más contextual de la formación. El modelo se basa en la reflexión con ayuda de personas más expertas que pueden hacer tomar conciencia de las contradicciones, ofrecer teorías alternativas y supervisar la dinámica de los grupos, entre otros (Martín y Cervi, 2006; Bonals, 2007; Pérez-Gómez, 2010).

Ayudar a los docentes a realizar un análisis y reflexión compartida de sus prácticas cotidianas es justamente una de las principales funciones de la orientación educativa en la medida en que favorece la significatividad de los aprendizajes de los alumnos y potencia la autonomía profesional de los maestros, disminuyendo de esta manera las posibles relaciones de dependencia profesional y permitiendo al orientador dedicar mayor parte de su tiempo a tareas preventivas (Monereo y Solé, 1996).

Cuando se trata de orientar en el proceso de revisión y reflexión sobre la práctica docente, es indispensable coordinar tiempos y espacios para compartir experiencias, analizar las prácticas que se están llevando a cabo y aquellas dificultades que se están presentando para lograr los cambios deseados, contribuyendo de esta manera a la formación de profesionales reflexivos (Schön, 1992). En esta tarea de acompañamiento a los procesos de reflexión sobre la práctica, una importante labor del orientador es colaborar en el ejercicio de hacer visible lo cotidiano, lo cual implica identificar los puntos débiles y, aun más importante, subrayar las fortalezas como recursos para explotarlos sistemáticamente (Schön, 1992, Sánchez, 2000, Bonals, 2007, Paniagua, 2011).

Uno de los puntos que conviene hacer visibles es el estilo del educador, entendido como una amplia gama de características personales y profesionales que se ven reflejadas en el tipo de interacciones que el adulto establece con el niño (Weitzman y Greenberg, 2002; Bassedas, Huguet y Solé, 2006; Bonastre y Fusté, 2007; Paniagua, 2011). Otro aspecto importante tiene que ver con la revisión de los contenidos y actividades que se proponen a los niños y niñas, así como de los materiales y el espacio en el que éstas se desarrollan. La orientación

en este caso debe ir dirigida a contribuir a que se dé respuesta a la diversidad de intereses, capacidades y edades que se da dentro del grupo (Zabala, 1996; Osoro y Meng, 2008; Peralta, 2008, Panigua, 2011).

Una manera de facilitar a los docentes este proceso de reflexión sobre sus acciones o prácticas es a través de instrumentos que les ayuden a reconocer los recursos que utilizan y les permitan analizar de un modo sistemático sus propias producciones, lo cual favorecerá, además de la reflexión sobre sus prácticas, una comprensión mucho más elaborada de su propios procesos de enseñanza-aprendizaje tomando conciencia sobre sus concepciones acerca de éstos, así como su propia construcción del conocimiento sobre su práctica (Cubero Pérez, Cubero Pérez, Santamaría Santiagosa, De la Mata Benítez, Ignacio Carmona y Prados Gallardo, 2008).

Una vez expuestos de manera concisa algunos de los principales aspectos de la tarea de asesoramiento a los procesos de centro, proseguiré con la presentación de una actividad, propia de la etapa de Infantil y de los primeros años de la educación primaria, que exige el despliegue de una gran cantidad de prácticas docentes merecedoras de un ejercicio de reflexión y que puede dar cabida a un proceso de asesoramiento por parte del equipo de orientación.

3.3. La Asamblea en la Educación Infantil: una práctica activa en el aula.

Varios autores que han trabajado el tema de la Asamblea en la Educación Infantil coinciden en definirla como un momento de reunión de gran grupo dirigido principalmente a promover la socialización y el desarrollo lingüístico (Gil, Redondo y Arribas, 2002; Weitzman y Greenberg, 2002; Seisdedos, 2004; Paniagua, 2006; Sánchez-Blanco, 2006; Sánchez, 2009).

Por lo general, la asamblea en Educación Infantil se lleva a cabo de la siguiente manera: se realiza diariamente, en momentos determinados de la jornada y en un espacio específico donde el grupo pueda sentirse cómodo. En ella se suceden diversas propuestas que motivan a los niños a la participación en el discurso conjunto, algunas de las cuales son la realización de rutinas organizativas (pasar lista, elegir a un responsable para alguna tarea, informar sobre la actividad del día, seleccionar a un niño protagonista con algún motivo, etc.), la narración de relatos de vida, la aportación de noticias al grupo, la exposición de aprendizajes realizados, la comunicación conjunta que es preciso llevar a cabo durante el

desarrollo de un Proyecto de Trabajo, la manifestación de afectividad entre los niños o la resolución de conflictos (Gil, Redondo y Arribás, 2002; Seisdedos, 2004; Sánchez-Blanco, 2006; Sánchez, 2009).

Como ya se ha mencionado con anterioridad, la educación infantil debe ir dirigida al desarrollo integral de los niños y niñas, lo que implica abordar las diferentes áreas, motriz, emocional, social, cognitiva y comunicativa, de una manera global y equilibrada. Por ello es común encontrarse con actividades como la Asamblea que repercuten de manera global y simultánea en algunos procesos psicológicos como la atención y el desarrollo de la comunicación y el lenguaje y en algunas dimensiones de carácter educativo como la participación, la cohesión de grupo, la diversidad y la inclusión, todos ellos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de esta etapa.

Con relación a los procesos de atención, la asamblea es un espacio en el que se evidencian con claridad las diferencias en la atención de los niños más pequeños en comparación con los mayores, lo que hace que el tipo de estrategias utilizadas por la maestra para captar la atención del grupo sean diferentes. En el aula de 3 años, por ejemplo, todavía permanecen rasgos de una atención cautiva (Palacios, 2009) y la maestra debe competir con muchos otros estímulos para lograr centrar el interés de los niños (Weitzman y Greenberg, 2002; Seisdedos, 2004; Miller, 2005; Paniagua, 2006). Por el contrario, en el aula de los mayores, la atención ya logra ser un poco más voluntaria y focalizada (Palacios, 2009) de manera que ya no hace falta que la maestra recurra a recursos gestuales tan exagerados.

En relación con la comunicación y el lenguaje, la asamblea es un espacio que favorece el desarrollo de habilidades conversacionales que permiten a los niños no sólo compartir su opinión o comentario con la maestra, sino también con el grupo. Sánchez Blanco (2006) señala dos tipos de comunicación que puede favorecer el adulto a la hora de regular una conversación en grupo entre niños y niñas pequeños. La primera consiste en una comunicación radial en la cual el docente establece una comunicación individual con cada niño o niña, va haciendo preguntas y cada niño responde individualmente sin tener en cuenta los comentarios de sus compañeros. Por el contrario, en un tipo de comunicación en espiral el adulto invita a que los demás complementen u opinen acerca de lo que algún niño ha compartido con el grupo.

Así mismo, la asamblea es un espacio ideal para construir y fortalecer la cohesión del grupo y el sentido de pertenencia a éste. Es un momento de encuentro en el que se recuerdan experiencias vividas, se establecen acuerdos de grupo, se reconocen y valoran las diferencias y se comparten situaciones divertidas que llevan a experimentar una gran complicidad. En definitiva, es un espacio para aprender a convivir (Sánchez- Blanco, 2006).

La asamblea a su vez, es un espacio en el cual se hace visible la diversidad dentro del grupo. Al ser un encuentro predominantemente de naturaleza verbal o conversacional, puede resultar un momento de gran dificultad para aquellos cuya capacidad de lenguaje aún no se encuentra bien desarrollada, para quienes cuesta todavía mantener la atención por períodos un poco más largos de tiempo, para aquellos que todavía no han adquirido un control postural adecuado y se les dificulta permanecer sentados, pero sobre todo para los niños y niñas que no tienen el castellano como primera lengua y para aquellos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) Al mismo tiempo y relacionado con la dimensión de cohesión y sentido de pertenencia, es un momento rico en oportunidades para reconocer y valorar estas y otras diferencias individuales.

Además de lo anterior, la Asamblea es un momento valioso de introducción de nuevos conceptos, presentación de nuevos materiales, consolidación de algunos hábitos, elaboración e interiorización de normas de convivencia, entre otros. Gil, Redondo y Arribas (2002) describen cómo en la asamblea se pueden abordar la mayor parte de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Quizás lo más importante de destacar aquí es el hecho de que la asamblea puede llegar a ser un espacio propicio para estimular en los niños y niñas un aprendizaje situado y significativo (Martín y Solé, 2004).

Los supuestos teóricos aquí recogidos, así como los planteamientos sobre la Asamblea en educación infantil y la anterior contextualización del C.E.I Verbena como una escuela que goza de una cultura de reflexión y cuestionamiento sobre su propia práctica, fueron las bases sobre las cuales logré construir la propuesta de innovación que sustenta este Trabajo de Fin de Máster y que expongo con detalle a continuación.

4. Propuesta de innovación: La asamblea como herramienta para la reflexión y el aprendizaje de los docentes.

4.1. Justificación

El equipo de maestras del C.E.I Verbena se planteó, como uno de sus objetivos de trabajo para el curso 2011-2012, revisar sus prácticas docentes en la Asamblea con la intención de introducir mejoras que permitieran hacer de esta actividad un espacio más enriquecedor para los niños y niñas. (Para conocer a fondo el planteamiento de la Asamblea como Unidad de Programación en el C.E.I Verbena ver Anexo A).

Durante el primer trimestre del curso se realizaron tres claustros destinados al tema en los que las maestras realizaron una puesta en común sobre sus preocupaciones, inquietudes y expectativas de mejora.

Las principales preocupaciones de las maestras estaban relacionados con aspectos como la duración del encuentro, la distribución del tiempo entre rutinas y otros contenidos, el grado de flexibilidad para hacer cambios durante la sesión, cómo favorecer la participación y mantener la atención del grupo y cómo dar respuesta a los niños bilingües y aquellos niños con n.e.e.

A partir de lo trabajado en los tres primeros claustros percibí que a nivel individual las maestras realizaban prácticas valiosas y que podría ser interesante recogerlas y devolverlas de manera sistemática y argumentada facilitando el proceso de revisión de sus prácticas y búsqueda de mejoras. Teniendo en cuenta la estrecha relación entre esta escuela y el EAT y la acogida que se hace a los planteamientos de orientación, surge esta propuesta de colaboración en la tarea de reflexionar sobre las prácticas docentes, la cual termina con la elaboración conjunta de una guía de auto-evaluación de las prácticas docentes en la Asamblea.

4.2. Objetivo General

Generar un espacio para reflexionar sobre la práctica docente en el contexto de la Asamblea que contribuya a la búsqueda de estrategias para la mejora de la misma.

4.3. Objetivos Específicos

- 4.3.1 Construir significados compartidos acerca de la asamblea como práctica educativa en el segundo ciclo de Educación Infantil.

- 4.3.2 Tomar conciencia de las representaciones implícitas sobre el desarrollo infantil y los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 4.3.3 Incentivar la identificación de buenas prácticas en la Asamblea como recursos para introducir mejoras.
- 4.3.4 Estimular el trabajo en equipo a través de la elaboración conjunta de una guía de autoevaluación de las prácticas docentes en el espacio de la Asamblea.
- 4.3.5 Favorecer el diseño y desarrollo de un plan de acción individual para la mejora de las prácticas docentes en la Asamblea.

4.4. Planificación de la intervención:

4.4.1 Fase 1: Grabación en vídeo de asambleas

El objetivo de hacer grabaciones es, en primer lugar, hacer un registro más fiable para facilitar un análisis posterior más minucioso (León y Montero, 2003). En segundo lugar, servir como material útil para realizar futuras orientaciones y ejercicios de reflexión sobre la práctica indispensables para la formación continua del profesorado (Cubero Pérez, Cubero Pérez, Santamaría Santiagosa, De la Mata Benítez, Ignacio Carmona y Prados Gallardo, 2008; Coll y Sánchez, 2008).

4.4.2 Fase 2: Análisis de los vídeos e identificación de buenas prácticas docentes en la asamblea.

La búsqueda de buenas prácticas permite identificar herramientas o recursos para hacer frente a las situaciones de cambio y lograr las mejoras deseadas (Schön, 1992, Sánchez, 2000, Bonals, 2007, Paniagua, 2011). A su vez las buenas prácticas identificadas pueden incentivar en las maestras el ejercicio de identificar sus puntos fuertes y no sólo centrarse en sus debilidades haciendo reflexiones desde la hiper-responsabilización y la autocrítica (Sánchez, 2009)

4.4.3 Fase 3: Elaboración conjunta de una guía de auto-evaluación de las prácticas docentes en la asamblea.

Una guía de auto-evaluación puede servir a las maestras para recopilar evidencias sobre el desarrollo de su propia práctica en un contexto concreto, en este caso el de la Asamblea, permitiéndoles guiar su proceso de reflexión sobre la práctica. A su vez, será un recurso para tomar conciencia sobre las teorías implícitas, creencias, valores y artefactos que configuran sus prácticas y

desarrollar procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas (Cubero Pérez, Cubero Pérez, Santamaría Santiagosa, De la Mata Benítez, Ignacio Carmona y Prados Gallardo, 2008; Pérez-Gómez, 2010)

Por otro lado, la propuesta de elaboración de esta guía de manera conjunta entre las maestras y la orientadora parte de los planteamientos de asesoramiento desde el modelo educacional-constructivo (Monero y Solé, 1996) y de la importancia de una relación de colaboración para que el asesoramiento desde este modelo sea realmente posible (Sánchez, 2009).

4.5. Resultados de la intervención

4.5.1 Fase 1: Dos de las ocho maestras de la escuela decidieron participar en la grabación en vídeo de asambleas. Se realizaron un total de 8 grabaciones de asambleas de la mañana, 4 correspondientes al aula de tres años y las otras 4 a una de las aulas de cinco años. Para ello fue indispensable una coordinación previa con las tutoras en la cual se acordó, según su disponibilidad y la mía, que asistiría a las aulas a hacer grabaciones los días lunes y viernes. Antes de realizar estas grabaciones ambas tutoras hicieron un trabajo previo con los niños comentándoles que yo estaría asistiendo algunos días a su aula para hacer grabaciones de las asambleas.

4.5.2 Fase 2: La identificación de buenas prácticas se realizó teniendo como lente la concepción socio-constructivista del aprendizaje y la enseñanza (Coll, 2001) así como los planteamientos de algunos autores que han trabajado de manera puntual la Asamblea en la etapa de infantil (Gil, Redondo y Arribas, 2002; Weitzman y Greenberg, 2002; Seisdodos, 2004; Paniagua, 2006; Sánchez-Blanco, 2006, Sánchez, 2009), dando particular importancia a las preocupaciones que las maestras habían expuesto en los primeros claustros intentando dar respuesta a éstas de manera positiva. Durante todo este proceso de análisis conté con la colaboración y la revisión permanente de la orientadora del EAT encargada de asesorar la escuela.

Para efectos de este trabajo, con el fin de dar más claridad al lector y servir de mayor utilidad a las maestras, hice el esfuerzo de clasificar las buenas prácticas según los procesos psicológicos y las dimensiones de carácter educativo que expuse en párrafos anteriores. Sin embargo, como ya expliqué con anterioridad,

muchas de estas estrategias favorecen varios procesos de manera simultánea por lo que la ubicación en un apartado u otro es más que todo un intento por darle orden al texto. Así mismo, es importante aclarar que los fragmentos seleccionados han servido para ejemplificar las buenas prácticas pero no se puede olvidar que como secuencias de acciones hacen parte de un todo integrado y por ello siempre están abiertos a nuevos desarrollos e interpretaciones. (Para conocer estos fragmentos ver Anexo B)

A continuación expongo las buenas prácticas identificadas:

A. Estrategias para favorecer la atención de niños y niñas en la asamblea:

- Uso de un ritual de inicio

Situación en el aula de 3 años: La asamblea inicia con la canción de los buenos días. La última estrofa de la canción dice “Y como los indios a sentar. Indios”.

Con esta canción la maestra marca el inicio de la asamblea y estimula una postura corporal propicia para atender. Al finalizar la canción, va haciendo un recorrido visual de todo el grupo diciendo “indio” a todo el que esté sentado en esta postura. Si hay algún niño o niña que no está sentado con las piernas recogidas, le recuerda que debe sentarse como los indios.

Situación en el aula de 5 años: Al llegar al aula los niños bajan las sillas de las mesas, suben las persianas y cada uno coge su nombre del rincón donde quedó el día anterior y lo pega en la pizarra de la Asamblea. A medida que los niños y niñas van llegando, cogen su cojín y se acomodan en algún espacio del círculo. La maestra también participa de la rutina de organización del aula, saluda a los niños que van llegando y busca su cojín para sentarse en el círculo.

A diferencia del aula de 3 años, en el ritual de inicio del aula de 5 años se observa mayor autonomía por parte de los niños y niñas y en esa medida un rol menos directivo por parte de la maestra. Los niños de esta aula necesitan de menor control externo para disponerse a atender en la asamblea, por esto, no requieren de una canción que marque puntualmente el inicio ni es necesario que la maestra los convoque. Es la propia rutina de organizar el espacio la que marca la clave para prepararse para la asamblea.

- Hacer un barrido con la mirada de manera explícita

Situación en el aula de 5 años: El encargado de indicar la fecha está buscando los números para ponerlos en la pizarra. Mientras tanto sus compañeros están conversando. Cuando el encargado ha terminado su tarea y se dispone a comunicar la fecha, el grupo está muy disperso y no le escuchan. La maestra hace un barrido con su mirada de manera explícita para recobrar la atención del grupo. (Anexo B, Fragmento 1)

El momento de orden del día exige la atención de todo el grupo. Para convocar la atención, la maestra hace una mirada amplia y explícita con la que incluye al grupo en su totalidad. Tanto la mirada como el uso frecuente de sus manos para acompañar sus palabras y un tono de voz suave, son suficientes para lograr que el grupo se organice y atienda. Estas estrategias resultan de gran utilidad para el manejo del grupo sin olvidar lo individual.

- Hacer propuestas interesantes para captar la atención de los niños

Situación en el aula de 5 años: El encargado de poner la fecha en la pizarra está buscando los números en la caja. Hay mucho ruido, todos están hablando al tiempo y riendo, el tono de voz es alto y no se están escuchando. La maestra inicia un corto juego de ritmo corporal dando palmas y tocando sus piernas. Rápidamente los niños se van uniendo al juego de la maestra y van bajando el tono de sus voces hasta que solo se escuchan las palmas.

Situación en el aula de 3 años: La maestra está comunicando a los niños lo que se va a hacer durante la jornada. Varios niños y niñas están hablando en voz alta y hay mucho ruido entre ellos. La maestra detiene su discurso e inicia una canción acompañándola con movimientos y gestos. Los niños, al escuchar a la maestra van bajando el tono de voz y se van uniendo a ella para cantar.

En ambas situaciones, las maestras perciben que el grupo lleva mucho tiempo en la misma situación pasiva de conversación. Niñas y niños están dispersos, lo que se evidencia en su tono de voz alto y su participación desordenada. Las maestras hacen un cambio de ritmo (Weitzman y Greenberg, 2002) introduciendo una propuesta de juego corporal que invita a los niños a moverse y a recobrar la atención. Es una estrategia rápida, corta y efectiva. Sin necesidad de dar instrucciones verbales, las maestras logran en menos de un minuto, centrar la atención del grupo.

- Uso de recursos expresivos para conseguir el interés de los niños sin interrumpir la actividad

Situación en el aula de 3 años: La maestra ha propuesto cantar una canción del repertorio que todos conocen. Los niños y niñas han acogido con interés su proposición. Mientras están cantando, la maestra observa a dos niños que no están participando de la actividad. Busca a uno de ellos con la mirada y le invita a seguirla con las palmas. (Anexo B, Fragmento 2)

La maestra continúa con la actividad a pesar de que ha identificado que hay dos niños que no están atendiendo ni participando. En lugar de detenerla, utiliza su mirada y hace uso del recurso gestual: abre un poco más los ojos ofreciéndoles una mirada directa y exagera el movimiento de las palmas con el que está acompañando la canción. De esta manera, logra darle continuidad a la actividad, lo que resulta en beneficio para todo el grupo.

- Dirigirse a los niños y niñas por su nombre (de forma positiva)

En la misma situación anterior (Anexo B, Fragmento 2) se puede identificar otra estrategia valiosa que utiliza la maestra para recobrar la atención de los niños: llamarlos por su nombre e invitarlos puntualmente a unirse a la actividad del grupo con una voz animada y cálida. Varios autores, entre ellos Miller (2005) y Weitzman y Greenberg (2002), resaltan la efectividad de esta estrategia para atraer la atención de niños y niñas pequeños.

- Utilizar mensajes reguladores indirectos

Situación en el aula de 3 años: Niños, niñas y maestra están dispuestos a cantar. Hay un niño acostado en medio del círculo. La maestra se dirige a él con la mirada y lo invita a adoptar una postura corporal adecuada. (Anexo B, Fragmento 3)

En esta situación se observa una estrategia positiva por parte de la maestra para convocar la atención del niño que está acostado y no está prestando atención. La pregunta: “D, ¿nos sentamos bien?” que formula con un tono de voz suave y cálido, es un mensaje regulador indirecto (Paniagua y Palacios, 2005) con el que invita al niño a corregir su postura sin necesidad de darle una orden. Según los autores, este tipo de mensaje, a diferencia de los mensajes reguladores directos, ofrece más oportunidades de expresión a los niños y niñas y les traslada

una parte importante de la iniciativa en el aula, además les sugiere, aunque de manera implícita, que su protagonismo es importante y valioso.

- Favorecer dos focos atencionales

Situación en el aula de 5 años: Un niño ha traído un dibujo de casa y lo quiere enseñar a sus compañeros. La maestra le invita a rotarlo entre sus compañeros para que lo vayan mirando uno por uno. Mientras tanto, continúa la conversación en gran grupo.

La estrategia que utiliza la maestra para que todos puedan observar y atender al dibujo que ha traído el compañero sin necesidad de hacerlo en gran grupo, es irlo rotando entre todos a lo largo de la asamblea permitiendo que ésta transcurra con más fluidez. Es una estrategia flexible en la medida en que se da valor al niño que ha querido compartir su dibujo con sus compañeros pero no se exige al grupo entero que lo valore al mismo tiempo. Esta estrategia es posible en el aula de 5 años gracias a que los niños y niñas de esta edad ya logran centrar su atención de manera más voluntaria (Palacios, 2009), lo que les permite cambiar de foco atencional para observar el dibujo y luego volver a centrar su atención en la conversación de gran grupo. Es una habilidad que la maestra sabe estimular ofreciendo dos focos atencionales; sin embargo, exige de su parte un conocimiento del grupo y la sensibilidad para saber el momento más oportuno para hacerlo.

B. Estrategias para favorecer la comunicación y el desarrollo del lenguaje en la asamblea:

- Favorecer el paso de una comunicación radial a una comunicación en espiral

Situación en el aula de 5 años: la maestra está organizando el trabajo por rincones. Un niño ha elegido el rincón de ordenador manifestando su gusto por el mismo. Un compañero lo detiene para hacerle una pregunta, la maestra favorece la conversación entre los dos. (Anexo B, Fragmento 4)

Al retomar la pregunta que el compañero ha hecho y redirigirla haciendo uso de la mirada y del gesto de señalar, la maestra está recogiendo la iniciativa del que hace la pregunta y favoreciendo el que ésta sea resuelta por el otro. De esta manera, la iniciativa de M.A es atendida por M. haciendo posible una comunicación entre ambos. La pregunta que hace el compañero es valorada por la maestra

como una manifestación de participación que merece ser potencializada, la maestra actúa como mediadora en la interacción facilitando el que se complete la acción comunicativa.

La estrategia de favorecer el paso de una comunicación radial a una comunicación en espiral, aquí ejemplificada, se observa en varias de las situaciones analizadas tanto en el aula de 3 años como en la de 5. Por tal motivo, es una estrategia que se encontrará señalada en varias situaciones.

- Retomar lo que los niños y niñas dicen y repetirlo con el modelo adecuado

Situación en el aula de 3 años: La maestra inicia la asamblea comentando algunas novedades sobre el fin de semana. Cuando alguna niña o niño participa, retoma lo que éste dice y lo devuelve haciendo énfasis en la adecuada pronunciación para ofrecerle el modelo correcto. (Anexo B, Fragmento 5)

La maestra retoma lo que el niño o niña ha dicho y en lugar de corregir su pronunciación o estructura gramatical de manera directa lo repite ofreciendo al niño el modelo adecuado realizando una correcta gesticulación y articulación de los fonemas. Además de lo anterior, la maestra también amplía el contenido del mensaje que ha dado el niño y lo intenta contextualizar dentro de la conversación que se está llevando a cabo en el grupo (Manolson, 1995) invitando a los otros niños a seguir participando al hilo de la misma conversación. Vemos en esta práctica un intento de la maestra por favorecer el paso de una comunicación radial a una comunicación en espiral.

C. Estrategias para favorecer la participación en el espacio de la asamblea:

- Mantener una estructura o rutina fija de asamblea

Situación en el aula de 3 años: Canción de bienvenida, momento corto de conversación para comentar novedades o compartir algo con el grupo, momento para cantar, momento de revisar la asistencia por parte del encargado (capitán pirata), momento para situarse en el día, cierre. Los únicos momentos fijos son el de inicio y cierre, los demás están presentes pero no siempre en el mismo orden.

Situación en el aula de 5 años: Momento de conversar en pequeño grupo o compartir lo que se ha traído de casa mientras el secretario revisa la asistencia y otro encargado señala la fecha, Modo Verbenero (ritual organizador), Momento de

situarse en el día y organizar la jornada (el encargado comenta al grupo qué día es y qué actividades están planeadas, según la agenda visual de la pizarra) y Momento de organizar rincones.

Al ser una estructura fija pero flexible, se da espacio a la novedad. El orden favorece la participación en la medida en que permite a los niños anticiparse y prepararse para participar. Al mismo tiempo, la novedad también es necesaria para mantener el interés y la curiosidad de los niños, lo que a su vez, favorece el que participen. Al respecto, Rodrigo (2009) afirma que “la realización de largas secuencias de acciones, manteniendo un mismo propósito, asegura una buena plataforma para realizar los aprendizajes” (p.209)

- Uso de un repertorio pequeño pero variado de canciones

Situación en el aula de 3 años: Es el momento para cantar. La maestra invita a los niños a elegir la canción o les hace alguna propuesta. Las canciones son conocidas por todos los niños y niñas, quienes las siguen acompañándose con gestos y movimientos corporales. Las imágenes muestran 18/20 niños y niñas cantando y realizando los movimientos. Sonríen y disfrutan de la actividad.

El uso de un repertorio limitado de canciones que todos conocen garantiza la participación en la actividad. Al ser canciones acompañadas de mucho juego corporal ayudan también a mantener la atención. La maestra sirve de modelo para la letra y los movimientos de las canciones pero guía el repertorio basándose en los intereses de los niños y dando pequeños márgenes de elección, pues son los niños y niñas quienes deciden qué canción quieren cantar. Es un momento placentero para todos.

Además de favorecer la participación, esta estrategia es una práctica de gran valor inclusivo, pues facilita la participación de niños y niñas bilingües, niños con algunas dificultades en el desarrollo del lenguaje y la comunicación, o niños con dificultades en la interacción, quienes al repetir continuamente el mismo repertorio pueden aprenderlas con más facilidad y en consecuencia participar con el grupo.

- Recordar las normas de participación

Situación en el aula de 5 años: El secretario está pasando lista mientras otra niña está contando algo. Varios niños hablan al mismo tiempo, se oye de fondo la voz

del secretario que cada vez aumenta más el tono. Otra niña se pone de pie y entrega a la maestra algo que ha traído de casa. La maestra interviene y regula. (Anexo B, Fragmento 6)

La maestra ha cedido al encargado la dirección de revisar la asistencia de modo que se pueda ir realizando paralelamente a la conversación de los otros y sin necesidad de recibir su atención permanente. Para organizar al grupo, la maestra utiliza como estrategia el invitar a los niños y niñas a razonar acerca de la situación que se está presentando, en este caso la dificultad para escucharse unos a otros. A través de un tono de voz moderado y del recurso gestual recuerda la norma para participar: “sin necesidad de... GRITAR”. La maestra permite a los niños interactuar y conversar, no es quien dirige la conversación, pero participa en ésta ejerciendo un rol de moderadora.

- Respetar e impulsar las iniciativas de los niños

Situación en el aula de 5 años: A partir del dibujo traído por un niño de casa, surge una situación de conversación en gran grupo. (Anexo B, Fragmento 7)

La maestra aprovecha la iniciativa que surge de los niños de comparar los dibujos para favorecer la participación. Asumiendo una actitud de escucha y de observación, permite a los niños organizarse para conversar e intentar solucionar el problema que se han planteado. Cuando interviene, lo hace para retomar lo que alguno ha dicho y devolverlo al grupo en forma de pregunta favoreciendo de esta manera la comunicación en espiral. En este ejemplo también puede observarse cómo es el propio interés de los niños en comparar los dibujos lo que logra mantener su atención. La maestra no tiene que recurrir a ninguna estrategia específica para ello, pues es la misma actividad divertida la que convoca la atención del grupo.

- Sumarse a algunas iniciativas de los niños participando como uno más

Situación en el aula de 5 años: La asamblea acaba de empezar. La encargada está revisando si todos los nombres están completos en la pizarra. Hace falta el nombre de un niño. Entre todos le ayudan a buscarlo dándole ideas de dónde puede estar. A una niña se le ocurre que pueden hacer magia. La maestra se une a la iniciativa de la niña y participa como una compañera más en la búsqueda de una solución. (Anexo B, Fragmento 8)

Este es un maravilloso ejemplo de respeto por las iniciativas de los niños. La maestra valora la iniciativa que los niños están planteando para resolver el problema y decide unirse a ésta. No se preocupa porque se rompa la rutina de la asamblea, es un momento valioso en el que todos participan, están involucrados e interesados en la actividad. Se escuchan las propuestas y se ponen a prueba de manera que se va encontrando una solución con la que todos quedan satisfechos. La maestra sigue el juego de los niños en todo momento, respeta sus decisiones, actúa como una compañera de juego receptiva (Weitzman y Greenberg, 2002), está sintonizada con los niños, responde con calidez a sus intereses y los alienta a tomar parte activa en la interacción, son los niños y niñas quienes dirigen el curso de la situación.

Al igual que en el ejemplo anterior (*Anexo B, Fragmento 7*) esta situación muestra cómo los niños y niñas del aula de 5 años han desarrollado mayores habilidades para mantener el hilo de una misma conversación, lo que ha permitido que la comunicación en espiral se haya ido instaurando como forma de participación en este grupo.

- Educar la espera del turno a través de gestos y/o señales verbales

Situación en el aula de 3 años: La maestra inicia la asamblea comentando a los niños que hoy irán a la escuela unas chicas que les ayudarán con los disfraces del carnaval. Varios niños y niñas están deseosos de participar, algunos alzan la mano y otros hablan a la vez. La maestra intenta organizar al grupo gestionando los turnos de conversación. (Anexo B, Fragmento 9)

El gesto de ESPERA que hace la maestra, dirigiéndose a todo el grupo, sirve como estrategia para centrar la atención de los niños y organizar la participación. La maestra regula los turnos de conversación dando la palabra únicamente a quien está alzando la mano, de esta manera, el alzar la mano se instaura como una regla para participar. La maestra conduce la atención del grupo invitando a los niños a escucharse a través de claves como “X nos quiere decir algo” o “X tiene algo muy importante que contarnos”. De este modo, hace partícipe al grupo de la conversación, dejando claro que “X” no quiere decirle algo a ella, sino a todos. La maestra favorece el paso de una comunicación radial a una comunicación en espiral en la medida en que da valor a lo que niños y niñas

quieren compartir, lo retoma dentro de la conversación y lo ajusta a lo que se ha venido conversando con anterioridad.

- Gestionar los turnos de participación siguiendo el orden del círculo

Situación en el aula de 3 años: Una niña lleva puesta la camiseta de la selección de España de fútbol. La maestra aprovecha esta novedad para estimular la participación del grupo preguntando a cada uno de los niños, en el orden del círculo, cuál es su equipo de fútbol favorito. (Anexo B, Fragmento 10)

La maestra organiza la conversación de modo que todos tengan un turno para hablar. La estrategia de ir dando la palabra en el orden del círculo parece ser aceptada por la mayoría de los niños y niñas quienes se muestran deseosos de comunicar al grupo cuál es su equipo de fútbol favorito. De esta manera, la maestra asegura que todos tengan su turno, favoreciendo así el que participen y puedan escucharse. El ejemplo muestra cómo esta estrategia puede ser útil en una situación en la que la mayoría de los niños está deseando participar. Sin embargo, esta práctica puede llegar a ser muy angustiante para aquellas niñas y niños tímidos o más reacios a participar, por lo que es importante cuidar estas particularidades y buscar otras alternativas para que estos niños participen.

- Organizar el juego por rincones ofreciendo diferentes alternativas de elección

Situación en el aula de 5 años: La maestra da inicio al momento de organizar el juego por rincones (“Bueno, ¿nos ponemos a pensar en rincones?”). Tiene un cuaderno en el que lleva el registro del recorrido que cada niño ha hecho por los rincones a lo largo de la semana y va orientando en la toma de decisión proporcionando a los niños esta información. Cada uno va eligiendo de manera individual a qué rincón quiere ir teniendo en cuenta la disponibilidad de plazas y el recorrido que ha hecho por los rincones a lo largo de la semana.

La pregunta que hace la maestra es un mensaje regulador indirecto (Paniagua y Palacios, 2005) con el que invita a los niños a atender y a participar en el momento de organizar los rincones.

La estrategia del cuaderno, además de servirle a la maestra para llevar un registro del paso de cada niño por los rincones, se convierte en un recurso para el grupo en la medida en que trasmite la idea de que organizarse es una tarea de

todos. El cuaderno permite a los niños y niñas recordar los espacios y las actividades que han realizado y hacer elecciones con base en esta información. Al mismo tiempo, al dar diferentes alternativas de elección se está favoreciendo la autonomía en la toma de decisiones. Al final, se trata de una estrategia valiosa para hacer del momento de organizar el trabajo por rincones, que tiende a ser largo y tedioso, un momento un poco más agradable para los niños y menos directivo por parte de la maestra.

D. Estrategias para favorecer la cohesión de grupo:

- Favorecer la construcción de una identidad de grupo

Situación en el aula de 3 años: Al encargado de revisar la asistencia se le pone un pañuelo de pirata y se le canta la “Canción del pirata”. Esta canción se acompaña de gestos y movimientos corporales.

Situación en el aula de 5 años: Antes de organizar rincones, la maestra y el grupo se ponen en “Modo Verbenero”. Se trata de recitar una retahíla acompañada con gestos y movimientos con las manos. La maestra recita y los niños repiten de manera intercalada. Como es el grupo de las Brujas, la retahíla es una especie de conjuro.

Tanto la “canción del pirata”, como el “modo verbenero”, son rituales organizadores que marcan la pauta para cambiar la actividad de conversación informal a un momento de mayor estructura, como lo es el situar el día o la organización del trabajo por rincones. En ambas situaciones, se observa cómo niños y niñas siguen a la tutora con interés y motivación. TODO el grupo está involucrado en la actividad, atentos y participativos los niños disfrutaban del momento, se ríen y miran entre todos con complicidad. La canción del pirata, en el grupo de los piratas y el conjuro en el grupo de las Brujas, se convierten en un momento divertido que capta la atención del grupo, favorece la participación y da sentido de pertenencia al grupo, siendo su sello de identidad.

- Fomentar la toma de decisiones en grupo

Situación en el aula de 5 años: Un niño trae un disfraz y quiere prestarlo a sus compañeros. La maestra comenta que seguramente no habrá tiempo para que todos se lo puedan poner. Los niños y niñas discuten intentando buscar una solución. (Anexo B, Fragmento 11)

La maestra resalta la propuesta que hace uno de los niños y al ponerla en común entre todos llegan a un acuerdo. Poner el disfraz en el rincón de casita implica dejarlo a disposición de todos, señala que lo que hay en el aula es de todos, lo cuidamos y lo compartimos. Los niños y niñas toman decisiones referentes al aula como un espacio que les pertenece y que los define como grupo. Al respecto, Sánchez Blanco (2006) sugiere la importancia de que el profesorado de infantil se detenga a analizar si en sus asambleas hay espacio para discutir y consensuar normas, diseñar y organizar colectivamente con los niños y niñas actividades escolares y buscar soluciones a problemas sociales cotidianos del aula, entre otros.

- Favorecer la expresión de emociones y sentimientos

Situación en el aula de 5 años: Se interrumpe la conversación sobre la programación del día cuando llega Isabel, la conserje. Los niños y niñas la saludan afectuosamente y se van poniendo de pie para acercarse a darle un beso.

A pesar de que cuando llega Isabel se está llevando a cabo una conversación importante sobre la organización de la jornada, la maestra no tiene reparo en detenerla para dar paso a un momento valioso para favorecer las expresiones de cariño y respeto a través del saludo, los abrazos y besos. Es a la vez una situación que pone de manifiesto el valor de que niños y niñas se relacionen con los diferentes adultos del centro, demostrándose que aun fuera del contexto formal del aula, hay personas y momentos de gran influencia educativa.

Situación en el aula de 3 años: La maestra da inicio a la asamblea recordando a los niños y niñas que no estuvo presente el día anterior. A través de la conversación, los niños le manifiestan a la maestra que la han echado de menos durante su ausencia. (Anexo B, Fragmento 12)

La maestra es receptiva a las demostraciones de afecto de los niños y niñas ("Gracias, gracias"). En este caso particular, recoge la expresión "Te quiero" de los niños y le da un significado ubicándola dentro del contexto de su ausencia ("O sea, os acordasteis de mí el viernes"). De esta manera, está guiando en los niños y niñas el proceso de reconocimiento de sus emociones y trasmitiéndoles el mensaje de que expresarlas tiene valor y funcionalidad.

E. Estrategias para favorecer la diversidad y fomentar la inclusión en el espacio de la asamblea:

-Hablar de las diferencias individuales como algo positivo

Situación en el aula de 5 años: Una niña trae de casa una miel y la enseña a sus compañeros. Tras la pregunta de un compañero, alérgico a ciertos alimentos, se abre una discusión que la maestra aprovecha como oportunidad para reconocer y valorar las diferencias individuales. (Anexo B, Fragmento 13)

La maestra da significado a la preocupación del niño con alergia y aprovecha la situación como una oportunidad para reconocer y valorar las diferencias y particularidades individuales. El hecho de que el grupo conozca los alimentos a los que es alérgico S., da cuenta de un proceso en el que se ha dado valor a la diversidad del grupo. Sugiere la idea de que no todos somos iguales, en este caso, “no todos podemos comer lo mismo”, nos conocemos y respetamos en nuestras diferencias e intentamos tenerlas en cuenta para que todos podamos disfrutar de una actividad como la hora de la comida.

- Ajustar el lenguaje para favorecer la comprensión

Situación en el aula de 5 años: En el grupo hay una niña bilingüe. Ha traído un cuento para mostrar. La maestra guía su actuación ofreciéndole claves gestuales que facilitan la comprensión y expresión del idioma. (Anexo B, Fragmento 14)

La maestra ajusta su lenguaje para dirigirse a la niña haciendo uso del recurso gestual y de una pronunciación y articulación cuidadosas. De esta manera, favorece la comprensión y expresión de la niña y le ofrece un modelo, ajustado a su nivel, para que logre enseñar el cuento a sus compañeros, incluyéndola de este modo en la actividad de mostrar lo traído de casa.

- Asegurar formas de participación para todos los niños y niñas

Situación en el aula de 5 años: Hay un niño bilingüe en el grupo. La maestra, a través de una cartelera con la foto y el nombre de cada rincón, invita al niño a acercarse para decidir a qué rincón quiere ir. El niño, familiarizado con los espacios, decide el rincón. Una ha elegido, la maestra regresa a su sitio y continúa con la organización de rincones de los niños restantes.

La maestra es consciente de la necesidad de apoyo del niño para la comprensión del castellano. La estrategia del apoyo visual es una respuesta valiosa que la maestra da a esta necesidad. Además de utilizar el recurso de las fotos, la maestra se detiene por un momento, hace una pausa y se acerca con el niño a la cartelera para facilitarle la toma de decisión ofreciéndole así un momento de interacción uno a uno, de “tu a tu”, privilegiado para el desarrollo del lenguaje (Paniagua, 2006) y en este caso particular, para la comprensión de una lengua diferente a la materna.

Situación en el aula de 3 años: La maestra va dando la palabra a cada niño en el orden del círculo para que comente a sus compañeros cuál es su equipo de fútbol favorito. Enseguida de la maestra está sentado un niño bilingüe. Después del turno de la maestra, un compañero se interesa por conocer la opinión del niño. La maestra hace al niño la misma pregunta que ha hecho a los otros y al ver que no le comprende, cambia la pregunta ajustándola al nivel de comprensión del niño. (Ver Anexo B, Fragmento 15)

La maestra se percató de que el niño no ha comprendido la pregunta e interpreta su mirada y sonrisa como una intención de comunicar y participar. Esto le permite ajustar la pregunta reconvirtiéndola en algo que el niño pudiera comprender. Al adaptar la pregunta de manera que sea más fácil de responder (“fútbol/ te gusta el fútbol”) guía al niño para que pueda participar en la conversación que se está intentando llevar en grupo.

Por otro lado, cuando la maestra hace la devolución al grupo de la respuesta de Y.B -“Bueno, a Y.B. le gusta el fútbol”- está dando significado a las palabras sueltas del niño, favoreciendo así el desarrollo de su lenguaje.

- Proporcionar alternativas a quienes tienen mucha dificultad para seguir la asamblea

Situación en el aula de 3 años: En el aula hay un niño de n.e.e a quien le cuesta mucho seguir la asamblea especialmente en los momentos que exigen estar sentados y atendiendo. La maestra permite al niño estar sentado en su lugar mirando el cuento que le gusta. Cuando la actividad cambia y viene el momento de las canciones, el niño se une al grupo y participa activamente aunque por periodos cortos de tiempo, intentando seguir las canciones con los movimientos y gestos.

La maestra ofrece al niño una alternativa adecuada a su nivel (Paniagua, 2006) que le permite estar presente en la asamblea en los momentos en los que más se le dificulta seguirla. Es claro que hay unas normas para estar y participar en la asamblea, pero con determinados niños estas normas se aplican con flexibilidad para así asegurar al menos su presencia, dándole la oportunidad de participar en otros momentos más acordes a su nivel, como en este caso las canciones acompañadas de gestos y movimientos corporales a las que se une después.

- Contar con el apoyo de otra maestra durante el desarrollo de la asamblea

Situación en el aula de 3 años: En el aula hay un niño de n.e.e. La maestra cuenta con la presencia y el apoyo de otra maestra del centro para la realización de la asamblea.

La presencia y el apoyo de un segundo adulto en la asamblea permiten dar respuesta a las necesidades individuales de algunos niños ofreciéndoles atención y orientación en actividades alternativas, de manera que la tutora pueda continuar con la asamblea sin perjudicar la atención y participación del grupo. La maestra que apoya puede ajustar el tipo de ayuda y favorecer que el niño con n.e.e esté presente en la asamblea y participe de algunos momentos de la actividad en gran grupo.

- F. Estrategias para favorecer otros aprendizajes en el espacio de la asamblea:

- Hacer preguntas reflexivas

Situación en el aula de 5 años: Es el momento de situarse en el día y organizar la jornada. La maestra invita a los niños a situarse en el día a través de preguntas reflexivas (Anexo B, Fragmento 16)

La maestra hace uso de preguntas reflexivas como: “ha sido sábado y domingo, ¿después del sábado y domingo...?” favoreciendo de esta manera el pensamiento de los niños al llevarlos a situarse en el fin de semana para pensar en el día que le sigue al fin de semana. De este modo, la maestra ofrece una “clave” que permite a los niños llegar a la respuesta activando sus conocimientos previos.

- Aprovechar la asamblea para trabajar contenidos lógico-matemáticos de forma significativa

Situación en el aula de 5 años: El secretario termina de ubicar los nombres de los niños que han venido. La tutora aprovecha para introducir conceptos numéricos a partir del recuento de asistencia. (Anexo B, Fragmento 17)

El ejemplo da cuenta de la estrategia de la maestra de introducir pequeñas variaciones para trabajar contenidos curriculares del ámbito lógico-matemático de forma significativa partiendo de la vida en el aula. No se está utilizando la serie numérica para contar objetos aislados o descontextualizados, se están contando los compañeros del grupo, lo que adquiere mayor sentido e interés para los niños y niñas. Al mismo tiempo que se trabajan de manera significativa conceptos de cantidad, es una oportunidad para fomentar la conciencia de grupo y el sentido de pertenencia a éste (“¿26 es cuando estamos todos?”) al transmitir el mensaje de que cuando algún compañero falta “nuestro grupo” no está completo.

- Despertar la curiosidad por los sonidos de las palabras (conciencia fonológica)

Situación en el aula de 3 años: Es el momento de situarse en el día. La maestra estimula la conciencia fonológica a través de un juego que consiste en dar una palma por cada sílaba. Al parecer es una práctica que los niños conocen y ya realizan de manera espontánea. (Anexo B, Fragmento 18)

Situación en el aula de 5 años: Es el momento de situarse en el día y organizar la jornada. La maestra invita a los niños a situarse en el día a través de preguntas reflexivas. Una vez situados en el día LUNES, ocurre un ejercicio de identificación de los sonidos (fonemas) de la palabra y de su correspondiente grafía por parte del encargado. (Anexo B, volver a Fragmento 16)

En ambas situaciones se evidencia la estrategia de las maestras de estimular la conciencia fonológica. Partiendo de preguntas que incitan a la identificación de los sonidos o segmentos fonológicos de las palabras, los niños logran identificar las letras de la palabra LUNES. Ya en el aula de 5 años, puede incluso evidenciarse cómo esta estrategia permite al encargado apoyarse en esta reflexión para buscar en la caja el letrero de LUNES y ubicarlo en la pizarra, lo que pone de manifiesto el valor de la conciencia fonológica como precursora de la lectoescritura.

- Dar funcionalidad al lenguaje escrito

Situación en el aula de 5 años: El encargado de poner en la pizarra los datos del día tiene un rotulador en la mano para marcar en el calendario la visita de unas chicas que los ayudarán a hacer los disfraces del Carnaval. A través de una serie de preguntas la maestra incentiva en los niños la curiosidad por la palabra escrita y le otorga a ésta una funcionalidad (Anexo B, Fragmento 19).

A través de las preguntas, la maestra va guiando la reflexión de los niños y niñas permitiéndoles llegar por si mismos a la grafía correcta. Es un momento en el que la mayoría del grupo está involucrada. La maestra aprovecha la eventualidad de la visita de las chicas que ayudarán con los disfraces de Carnaval para consignarla como un hecho importante en el calendario, de esta manera está transmitiendo a los niños la funcionalidad del lenguaje escrito (Maruny, Ministral y Miralles, 1995), en este caso escribir para recordar. Aunque hay un encargado a quien le corresponde hacerlo, todo el grupo participa gracias a que la maestra convierte la situación en una oportunidad para pensar y divertirse con los fonemas y grafías. Es una excelente estrategia para estimular la lectoescritura.

Todas estas buenas prácticas o estrategias sirvieron de base para la elaboración de la guía de auto-evaluación tal como se expone en el apartado que viene a continuación.

4.5.3 Fase 3: Para el diseño inicial de esta guía tuve en cuenta las preocupaciones de las maestras, las buenas prácticas identificadas en el análisis de los vídeos y los planteamientos de algunos autores en torno a la Asamblea expuestos con anterioridad. Este primer diseño se revisó conjuntamente con la orientadora del EAT con quien también realicé la planificación de las sesiones de trabajo de revisión conjunta con las maestras. Para orientar a las maestras en la revisión de la guía les sugerí unos sencillos criterios para la evaluación y elección de los indicadores (Para conocer el documento con estas orientaciones ver Anexo C).

El proceso de revisión conjunta y elaboración final de la guía se realizó en dos claustros en los que participamos la directora de la escuela, el equipo de maestras, la orientadora del EAT y yo asumiendo algunas tareas de orientación. El primer claustro consistió en una primera parte expositiva en la cual compartí con las maestras de manera muy general algunas de las buenas prácticas identificadas en las asambleas y el proceso que había llevado a cabo para realizar el análisis.

Seguido a esto, iniciamos el ejercicio de revisión conjunta de la guía a través de una técnica de trabajo en pequeños grupos en la cual las maestras trabajaban primero por parejas y luego se realizó una puesta en común siguiendo el orden de las dimensiones de evaluación recogidas en la guía (Bonals, 2007). En el segundo claustro se continuó con esta misma dinámica y se hizo el cierre de ambas sesiones logrando concretar la elaboración final de la guía.

En ambos claustros se contó con un alto nivel de participación de todas las maestras, quienes expusieron las razones por las que mantendrían o eliminarían un indicador, compartieron sus percepciones acerca de los indicadores que daban mejor respuesta a sus preocupaciones y que por tanto consideraban de gran utilidad y se establecieron acuerdos para llegar a una elaboración final. Durante este proceso de reflexión conjunta se procuraba tomar las decisiones cuando cada pareja de maestras hubiera expuesto sus argumentos intentando siempre llegar a un consenso en el que estuvieran presentes las aportaciones de todas.

Algunas de las principales modificaciones y reflexiones que se elaboraron fueron:

Con respecto a la Planificación y Organización: Las maestras señalaron de manera reiterativa la importancia de la flexibilidad para atender las necesidades del grupo según el momento en el que se encuentra. Esto se relacionaba con aspectos como la habilidad para terminar la asamblea antes de que el grupo esté disperso, no pasarse del tiempo previsto y saber introducir cambios en los momentos en que el grupo esté demandándolos. En términos generales se trata de intentar mantener el equilibrio entre la rutina y la novedad, por esta razón se decidió cambiar el nombre de este apartado por “Flexibilidad en la organización” debido a que recogía con mayor precisión el punto de vista de las maestras.

Con respecto a la Atención: Las maestras hicieron énfasis en la necesidad de poner más en práctica la habilidad de conseguir el interés de los niños sin necesidad de llamar directamente su atención utilizando estrategias como los recursos expresivos que permitieran recobrar la atención de algún niño o niña en particular sin interrumpir la actividad del gran grupo. Por otro lado, este apartado suscitó una reflexión sobre las diferencias en el uso que las maestras hacen de las canciones y juegos rítmicos como recursos expresivos en las diferentes aulas, señalando por ejemplo que en las aulas de 3 y 4 años se utilizan con frecuencia y

son de gran utilidad para captar y mantener la atención de todo el grupo, mientras que ya en el aula de 5, éstos disminuyen y se utilizan sólo en momentos puntuales para recobrar rápidamente la atención.

Con respecto a la Comunicación y el Desarrollo del Lenguaje: Las maestras encontraron de gran utilidad el concepto de Sánchez-Blanco (2006) sobre la comunicación en espiral y mencionaron que las estrategias para favorecer este tipo de comunicación debían ir acompañadas de estrategias para fomentar en los niños la conciencia de que están siendo escuchados y por lo tanto la habilidad de solicitar la atención de sus propios compañeros (sobre todo en las aulas de 4 y 5 años). Como este último aspecto no estaba recogido en la guía, se redactó un indicador que permitiera evaluarlo. En esta misma dimensión de evaluación las maestras señalaron la importancia de conseguir mantener, no solo su voz en un tono moderado, sino también el del grupo para lograr un ambiente en el que todos puedan escucharse y sea más placentera la conversación. Partiendo de esta observación, se modificó el indicador añadiendo este aspecto.

En relación con la Participación: Esta dimensión causó un poco de conflicto debido a que los indicadores podían ubicarse en el apartado de Comunicación y Lenguaje teniendo en cuenta que en la asamblea, al ser una actividad de naturaleza conversacional, se valoran las expresiones verbales como las principales manifestaciones de participación. En un primer momento se pensó en eliminar esta dimensión evaluativa y se hizo el ejercicio de repartir cada uno de los indicadores entre los otros apartados, pero después de una reflexión conjunta se llegó a la conclusión de que este apartado ofrecía un matiz que recogía el aspecto de “implicación en la actividad” que puede favorecerse en la Asamblea. Por tanto, se decidió dejar el apartado haciendo algunos ajustes a los indicadores, entre los que merece la pena mencionar la observación que las maestras hicieron sobre la participación como un aspecto que no se limita únicamente a hacer intervenciones verbales y en esa medida, actuaciones como sumarse a una canción, escuchar y observar, son también formas de participar.

Con respecto a la Cohesión de grupo: Este fue uno de los apartados en el que las maestras hicieron mayor hincapié en las diferencias entre las asambleas del aula de 3 años y las del aula de 5. Fue aquí en donde se hicieron más evidentes las concepciones de las maestras sobre el desarrollo infantil y los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de esta etapa. Con expresiones como

“la asamblea de verdad es aquella en la que los niños ya pueden tomar decisiones sobre el trabajo que se va a hacer en el aula” o “en el aula de 3 años se hacen elecciones y ya en la de 5 años se toman decisiones” dan cuenta de algunas de las dificultades o limitaciones que las maestras pueden haber experimentado en el desarrollo de sus asambleas en la medida en que consideran que para realizar una Asamblea tal como está planteada, se necesita de unos niveles más elaborados de atención, lenguaje y cognición por parte de los niños. En general las maestras estuvieron de acuerdo con todos los indicadores propuestos para este apartado, pero mencionaron la importancia de ser flexibles a la hora de evaluarlos en las diferentes aulas e hicieron énfasis en que el indicador que evalúa la asamblea como espacio que favorecer la toma de decisiones por parte de los niños sobre las actividades que se van a llevar a cabo en la jornada, debe ser aplicado sólo en las aulas de los mayores.

En relación con la Diversidad e Inclusión: Este apartado favoreció la reflexión acerca de las dificultades que las maestras experimentan en la asamblea con los niños con n.e.e. Al respecto, mencionaron la limitación de no poder contar siempre con el recurso humano, lo que dificulta la posibilidad de ofrecer actividades alternativas a la asamblea a quienes más les cuesta. Todas las maestras coincidían en manifestar que este era su “talón de Aquiles”. Frente a esto, les sugerí pensar en aquellas alternativas sutiles que no necesariamente implicaban que el niño hiciera otra actividad completamente paralela a la asamblea, y se llegó a la conclusión de que la clave estaba en contar con flexibilidad para que el niño pudiera participar de la asamblea en los momentos en que podía unirse a sus compañeros y seguir las propuestas de la maestra, y en aquellos en los que más se le dificultaba, procurar proporcionar otras alternativas como por ejemplo permitirle tener un juguete o un libro.

Con respecto al apartado de otros aprendizajes: En este apartado las maestras sugirieron algunos cambios en la redacción de los indicadores debido a que consideraban que tenían un lenguaje muy “científico” que llevaba a confusiones y no lograba transmitir bien la idea. Por otro lado, hubo reflexiones interesantes sobre la importancia de aprovechar la asamblea para estimular la conciencia fonológica como recurso útil de acercamiento a la lectoescritura y sobre el valor de transmitir a los niños la funcionalidad del lenguaje escrito.

Todas las reflexiones y modificaciones aquí comentadas fueron recogidas en la elaboración final de la guía. (Para conocer la Guía de auto-evaluación de las prácticas docentes en la Asamblea ver Anexo D)

Cuando se puso a discusión la frecuencia con la que se utilizaría esta guía, las maestras llegaron al acuerdo de que sería conveniente utilizarla en primera medida siempre que se percibieran dificultades. Consideraron pertinente para el aula de 3 años, e incluso en algunas ocasiones para la de 4, tener en cuenta el periodo de adaptación siendo lo suficientemente flexibles en su uso. También comentaron que era una herramienta de orientación para el desarrollo de las asambleas a las nuevas maestras que llegaran a la escuela.

4. Conclusiones y Discusión

Asesorar desde el modelo educacional-constructivo es enseñar y aprender de manera continua y reflexiva. En este proceso de enseñanza-aprendizaje se evidencian los mecanismos de influencia educativa que proponen Colomina, Onrubia y Rochera (2001): asesor y maestros (u otros agentes del contexto educativo) comparten significados alrededor de un mismo tema o tarea conjunta ofreciendo tanto su conocimiento y experiencia como las emociones y sentimientos que esta tarea les genera. Al mismo tiempo, el asesor aporta su conocimiento experto y a su vez procura ceder progresivamente el control a los “asesorados” otorgándoles grados crecientes de protagonismo y autonomía en la gestión de su conocimiento, lo que les ayudará a cuestionar su propia práctica y desarrollar propuestas de mejora alternativas.

Este trabajo puede considerarse el inicio de un proceso de asesoramiento hacia la mejora de las prácticas docentes en el espacio de la Asamblea y por tanto hacia la mejora de la escuela en general. Es el inicio no sólo porque es una propuesta que no alcanza a recoger todos los abordajes necesarios para acompañar un proceso de cambio, sino que además ha requerido (y seguiría requiriendo) de un tiempo de construcción de una relación colaborativa más estrecha entre las maestras y la orientadora (en este caso quien suscribe). Sin embargo, a pesar del poco tiempo con el que contamos, considero que logramos entablar una relación que permitió realizar un valioso trabajo en equipo y delinear los posibles caminos a seguir hacia el cambio.

Este proceso de asesoramiento partió y se mantuvo siempre guiado por el interés de hacer visible lo cotidiano y en particular lo positivo. Considero que partir de los puntos fuertes fue el comienzo del proceso de mejora en la medida en que permitió identificar herramientas o recursos para hacer frente a las situaciones de cambio que llevarán al equipo de maestras a alcanzar las mejoras deseadas. En esa medida, he podido comprobar la importante tarea que tiene el orientador de incentivar en los maestros la identificación de sus fortalezas, pues éstas serán parte de su equipaje para el viaje hacia la mejora. Sobre este aspecto, quisiera retomar de manera textual una frase de la orientadora de Verbena que fue además una de mis tutoras profesionales durante mis prácticas, frase que me estimuló para aventurarme a la propuesta de innovación que he expuesto en este trabajo: “Si no podemos mirar con las “gafas positivas” a una escuela, un aula, una maestra, una familia o un niño/a, no podemos colaborar, no se puede trabajar como orientador”.

La identificación de buenas prácticas fue a su vez una excelente herramienta para diseñar la guía de auto-evaluación, pues fueron justamente estas buenas prácticas las que se convirtieron en indicadores de evaluación enriquecidos con las propuestas de varios autores para intentar dar respuesta a las preocupaciones de las maestras.

El proceso de revisión conjunta de la guía de auto-evaluación entre las maestras y quien realizaba las tareas de orientación (realizadas para esta ocasión por quien suscribe) fue un ejercicio de reflexión y toma de decisiones sobre su práctica docente en la Asamblea. A lo largo de la conversación en torno a los indicadores, varias maestras mencionaban sus debilidades, fortalezas y los aspectos que les gustaría mejorar. Comentarios como “ésta es mi principal debilidad”, “aquí es donde pecamos”, “esto yo sí lo hago”, “esto me cuesta mucho más hacerlo”, daban cuenta de que el instrumento estaba sirviendo como herramienta para revisar su propia práctica.

Así mismo, reflexionar sobre sus prácticas en la Asamblea a través de la guía, llevaba constantemente a las maestras a pensar en sus prácticas docentes en otras actividades del aula y otros momentos de la jornada. Esto permite concluir que el ejercicio permitió transferir los nuevos aprendizajes y reflexiones a otros contextos más allá de la Asamblea, siendo ésta una herramienta, una “excusa” para reflexionar sobre sus prácticas docentes en general y aunque no de manera muy explícita, sobre sus concepciones acerca de lo que es enseñar y aprender.

Con respecto a la realización de algunas tareas relativas a la orientación que pude desarrollar en este periodo formativo, tuve la oportunidad de favorecer la discusión, escuchar activamente a todas las participantes dando valor a las propuestas de todas e intentando integrarlas para llegar a un consenso, aclarar dudas y ofrecer propuestas alternativas buscando de esta manera ser coherente con el modelo de asesoramiento educacional-constructivo.

Aunque trabajar sobre las teorías implícitas no era el objetivo puntual de este primer acercamiento a la demanda de orientación sobre la Asamblea, es un aspecto indispensable de abordar si se quieren lograr verdaderas transformaciones en la práctica (Martín y Cervi, 2006). Al respecto me gustaría señalar dos concepciones que emergieron a lo largo de las discusiones aunque no se hizo el ejercicio explícito de tomar conciencia de éstas.

La primera tiene que ver con la marcada influencia que todavía tiene la concepción del aprendizaje como un proceso individual y del desarrollo como un proceso necesario (Cuevas, 2006). Aunque Verbena es una escuela que sustenta su propuesta pedagógica en perspectivas socio-constructivistas del aprendizaje y muchas de sus prácticas son coherentes con estas propuestas, durante las sesiones de reflexión pude notar en las maestras el gran peso que daban a las características individuales, principalmente a la edad de los niños, como principal razón por la cual algunas estrategias no podían aplicarse en unas aulas y si en otras; olvidando que, aunque es cierto que la edad y la etapa evolutiva de los niños son aspectos que influyen, es realmente la relación entre éstos y todo el contexto del aula, incluyendo al adulto como mediador y facilitador, lo que permite enseñar y aprender haciendo ajustes en las actividades y propuestas que se plantean a los niños y en esa medida “tirar” de su desarrollo .

La segunda concepción que pude identificar está relacionada con la inclusión educativa. Para este equipo de maestras la inclusión no debe referirse únicamente a los niños con n.e.e, para ellas una práctica inclusiva es una práctica que responde a las necesidades de todos los niños y niñas. Esto se evidenció en las reflexiones que surgieron en torno a algunos de los indicadores de la dimensión de Diversidad e Inclusión de la guía, pues las maestras consideraban que las estrategias que se proponían para los niños bilingües o con n.e.e debían también ser practicadas con todos los niños según sus necesidades. Aunque se llegó a la conclusión de que los indicadores de esta dimensión eran reiterativos en la medida

en que debían responder a las necesidades de todos los niños y niñas del grupo, se decidió dejar el apartado para asegurar una adecuada atención a estos niños en particular.

Relacionado también con la tarea de ayudar a las maestras a reflexionar sobre sus prácticas, otro de los aspectos que se evidenciaron a lo largo de todo este proceso fue el que las maestras pudieran ponerle nombre a prácticas que quizás por la rutina se han “naturalizado” y se ha olvidado que han hecho parte de todo un proceso de aprendizaje, experiencias y sensaciones a partir de las cuales han ido construyendo su conocimiento profesional.

Finalmente, otro de los aspectos que merece la pena ser rescatado es la importancia de usar un lenguaje claro y sencillo. Gracias a las observaciones que las maestras hicieron acerca de la redacción de algunos de los indicadores de la guía, tomé conciencia de la relevancia de ajustar el lenguaje al contexto de la práctica profesional, lo que exige ser capaz de transmitir los conceptos teóricos que guían toda una disciplina, en una terminología que pueda ser comprendida y compartida por todos.

Como lo exponía en párrafos anteriores, mi propuesta ha sido un primer paso en el camino hacia la mejora. Sería necesario continuar trabajando en esta tarea conjunta si se quieren lograr verdaderos cambios en las prácticas docentes en el espacio de la Asamblea. Una manera de hacerlo es continuar facilitando momentos de reflexión conjunta de manera que la reflexión sobre las prácticas en la Asamblea, que empezó siendo colectiva, logre ser también una reflexión individual que guíe el proceso de cambio en cada una de las maestras.

Una manera de continuar con este trabajo sería añadiendo dos fases más a la propuesta de innovación. En una cuarta fase sería necesario que las maestras pusieran en práctica la guía de auto-evaluación. Una propuesta podría ser realizar un siguiente claustro en el que las maestras hicieran el ejercicio de analizar asambleas de otros centros a través de vídeos para identificar las prácticas docentes; de esta manera se haría un acercamiento a la realidad más progresivo partiendo desde lo más externo e impersonal hasta llegar a una mirada mucho más personal y encarnada. En caso de que las dos tutoras de Verbena que participaron en mi propuesta estuvieran dispuestas, una alternativa a los vídeos de otros centros podrían ser los vídeos de sus asambleas. En cualquiera de los dos

casos, este primer acercamiento permitiría también hacer los ajustes necesarios a la guía. En este ejercicio, la orientadora tendría la importante tarea de ayudar a las maestras a identificar los puntos positivos de las prácticas docentes y no centrarse únicamente en los errores o limitaciones.

Después del ejercicio de acercamiento a la realidad a través de los vídeos, sería conveniente que las maestras dedicaran un tiempo a evaluar sus propias asambleas en el contexto real de su aula. Pasado este tiempo de auto-evaluación individual, convendría realizar una quinta fase que incluyera una sesión de reflexión en donde las maestras pusieran en común su experiencia y, al haber identificado sus fortalezas y debilidades, cada una lograra diseñar su plan de acción para introducir mejoras. En esta sesión se podría acordar un tiempo estimado para poner a prueba el plan de acción. Durante todo este proceso sería imprescindible que la orientadora acompañara a las maestras en la labor de tomar conciencia de las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que están guiando sus prácticas.

Finalmente, después del periodo acordado para que cada maestra pusiera en marcha las estrategias de mejora en su aula, sería conveniente volver a reunirse para compartir experiencias y reflexionar sobre todo el proceso llevado a cabo. En términos generales mi propuesta tendría como objetivo final favorecer tanto la reflexión sobre la práctica como la reflexión sobre todas estas reflexiones logrando, como Schön (1992) lo plantea: “modelar de manera indirecta la acción futura” (p.p. 40).

Me gustaría terminar esta discusión mencionando que esta propuesta de innovación, además de las implicaciones que ha tenido para Verbena, puede convertirse en una herramienta útil para el EAT de Leganés. Tanto las buenas prácticas identificadas como la guía de auto-evaluación son recursos que las orientadoras pueden utilizar en la tarea de asesoramiento a otras escuelas que estén interesadas en mejorar sus prácticas docentes en la Asamblea.

Así mismo, desde una perspectiva más ambiciosa y tentativa, los vídeos de las asambleas recogidos y la guía de auto-evaluación pueden servir como material para futuras investigaciones enmarcadas dentro de la línea de investigación de las prácticas educativas y las interacciones alumno-profesor en el contexto del aula, tales como la de Cubero Pérez, Cubero Pérez, Santamaría Santiagosa, De la Mata

Benítez, Ignacio Carmona y Prados Gallardo (2008) sobre las estrategias de comunicación y la naturaleza del discurso utilizado por profesores y alumnos en las actividades del aula; la de Sánchez, García, Rosales, De Sixte y Castellano (2008) sobre el análisis de las interacciones entre alumnos y profesores durante el desarrollo de tareas escolares; o la de Coll, Onrubia y Mauri (2008) sobre los mecanismos de influencia educativa.

5. Referencias Bibliográficas

Bassedas, E.; Huguet, T. & Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Bonals, J. (2007). El trabajo en equipo del profesorado. En Bonals, J.; Sánchez-Cano, M. (Coord), *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico* (pp.143-170). Barcelona: Graó.

Bonastre, M. & Fusté, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana (0 a 3 años)*. Barcelona: Graó.

Coll, C. (2001) Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. (Coord.) *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar* (pp.157-188). Madrid: Alianza.

Coll, C. & Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.

Colomina, R.; Onrubia, J. & Rochera, M.J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. (Coord.) *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar* (pp.437-456). Madrid: Alianza.

Cubero Pérez, R.; Cubero Pérez, M.; Santamaría Santiagosa, A.; De la Malta Benítez, M.L.; Ignacio Carmona, M.J. & Prados Gallardo, M.M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.

Cuevas, I. (2006). *Desarrollo humano y educación*. Manuscrito no publicado: Universidad Autónoma de Madrid.

Echeita, G. & Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento visto desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En Monereo, C.; Pozo, J.I. (Coords.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp.253-269). Barcelona: Graó.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 135-156.

Gil, C.; Redondo, F.J. & Arribas, M. (2002). *La Asamblea de clase. Una experiencia en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Barcelona: Praxis.

Kaptelinin, V. & Nardi, B.A. (2006) Activity theory in a nutshell. En: Kaptelinin, V & Nardi, B.A. *Acting with technology. Activity theory and Interaction design* (pp. 29-72). Cambridge: The MIT Press.

León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.

Luna, M. & Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121art11.pdf>

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Manolson, A. (1995). *Hablando nos entendemos los dos. Una guía para padres sobre cómo ayudar a sus hijos a comunicarse*. Toronto: Hanen Center Publication. Distribuido por Entha Ediciones, Madrid.

Martín, E. & Cervi, J. (2006) Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Mateos, M.; Pérez, M.P.; Martín, E. & De la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 420-434). Barcelona: Graó.

Martín, E. & Solé, I. (2009) El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (comps.) *Desarrollo Psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar* (pp.89-110). Madrid: Alianza Editorial.

Martín, E. & Solé, I. (2011) Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En Martín, E. y Solé, I. (coords.) *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp13-27). Barcelona: Graó -MEC.

Maruny, L.; Ministrál, M. & Miralles, T. (1995). *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. I. De cómo los niños aprenden a escribir y a leer*. Madrid: Edelvives y Centro de publicaciones del MEC.

Miller, S. (2005). Teacher Tips: Tips For Getting Children's Attention. *Scholastic Early Childhood Today*, 19(4), 4. Recuperado de <http://www.scholastic.com/teachers/article/teacher-tips-tips-getting-children39s-attention>

Monereo, C. & Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional - constructivo: dimensiones críticas. En Monereo, C. & Solé, I (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp.15- 32). Madrid: Alianza.

- Osoro, J.M. & Meng, O. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47.
- Paniagua, G. & Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Paniagua, G. (2006). Asamblea con los más pequeños. *Aula de infantil*, 30, pp. 11-15.
- Paniagua, G. (2011). Orientación y asesoramiento en educación infantil. En Martín, E & Solé, I. (coords.) *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 187-199). Barcelona: Graó y MEN.
- Palacios, J. (2009) Desarrollo cognitivo durante los dos primeros años. En Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. (comps.) *Desarrollo psicológico y educación. Vol I. Psicología evolutiva* (pp. 103-128). Madrid: Alianza Editorial.
- Peralta, M.V. (2008) El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47.
- Pérez-Gómez, A.I. (2010) La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 171-177.
- Sánchez Blanco, C. (2006) Las Asambleas en Educación Infantil: decidir para liberar, liberar para decidir. *Aula de Infantil*, 30, pp. 5 -10.
- Sánchez, E. (2000) El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- Sánchez, E. & García, J.R. (2005) Sobre la noción de asesoramiento colaborativo. Lo que se dice y lo que se hace. En Monereo, C. & Pozo, J.I. (Coords.) *La práctica del asesoramiento a examen* (pp. 29-43). Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M.J. (2009). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. (comps.) *Desarrollo psicológico y educación. Vol I. Psicología evolutiva* (pp. 201-224). Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, S. (2009). La práctica de la asamblea de clase en la Educación Infantil y la Formación de maestros en Didáctica de la Lenguaje Oral. *Lenguaje y Textos*, 30,195-206.
- Seisdedos, M. (2004). La Asamblea en la escuela infantil. *Aula de Infantil*, 19, 32 - 36.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.

Weitzman, E. & Greenberg, J. (2002) Circle Time: An Interactive Language-Learning Experience. En Weitzman, E. & Greenberg, J. *Learning Language and Loving it* (pp. 375-390). Toronto: HANEN Center Publication.

Zabala, M.A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Anexo A

El Asamblea como Unidad de Programación del C.E.I Verbena

LA ASAMBLEA

JUSTIFICACIÓN

La asamblea es el momento de encuentro y reconocimiento del grupo, así como de las personas que forman parte de él. El niño /a se reconoce frente al grupo e interactúa con él. La asamblea es, además, un lugar de comunicación y expresión de los afectos en el que se desarrolla la conversación y se trabajan rutinas relacionadas con el calendario y la asistencia, y se organiza y secuencian las acciones diarias. En ella el niño/a se convierte en protagonista de su propio desarrollo en la medida que el adulto le permite expresarse, preguntar, comentar, opinar, mostrar diferentes perspectivas, establecer hipótesis...

OBJETIVOS

1. Desarrollar las capacidades de comunicación verbal y no verbal expresando sus sentimientos, intereses, necesidades y contando sus experiencias al grupo. Percatarse de las necesidades y los estados de ánimo de los demás.
2. Incorporar, atendiendo a su edad, las normas que rigen la conversación en grupo y los aspectos a tener en cuenta para relacionarse e integrarse en él.
3. Asumir, progresivamente, responsabilidades y tareas cotidianas.
4. Iniciar y desarrollar habilidades lógico matemáticas y lectoescritoras aplicadas a las rutinas diarias.
5. Adquirir nociones sencillas de organización temporal y espacial.
6. Expresar las actividades que van a realizar y los planes de acción.
7. Promover de forma progresiva la reflexión en la resolución de conflictos analizando las actitudes y poniéndose en el lugar de los otros.

CONTENIDOS

1. La comunicación verbal y no verbal.

- Situaciones de comunicación en la asamblea: encuentro y reconocimiento del grupo, reconocimiento de sí mismo y de los otros, rutinas cotidianas y diarias (asistencia, calendario, horario, encargos y reparto de tareas), conversación espontánea, preparación y organización de la acción.
- Iniciativa e interés por participar en situaciones de comunicación oral en gran grupo. Expresión de emociones y sentimientos de forma oral acompañándolos de otras formas de expresión (gestual, facial) Evocación y relato de acontecimientos de su vida cotidiana, de las experiencias vividas durante el fin de semana y de lo que sabe.
- Reconocimiento de los otros. Comprensión de las intenciones comunicativas de adultos y niños/as durante la asamblea. Regulación de la propia conducta y autonomía en función de las peticiones y explicaciones de otros niños/as y adultos e influencia en la conducta de los demás. Defensa de los propios derechos y opiniones con actitud de respeto.
- Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión. Utilización de

frases sencillas de diferente tipo (afirmativa, negativa, interrogativa y admirativa) Estructuración de las frases de manera apropiada, con una entonación adecuada y una pronunciación clara. Exposición de las ideas. - Lectura de cuentos, historias, poesías, adivinanzas, textos en diversos soportes (listas, cartas, artículos, publicidad, instrucciones, etc.) Participación creativa en textos orales sencillos (inventar historias, adivinanzas, poesías, noticias...) - Normas de la comunicación en grupo: permanecer sentado, escuchar, pedir la palabra, respetar a los turnos en la conversación y respetar la opinión de los otros. - Uso de expresiones y costumbres de relación y convivencia: saludar, dar las gracias, pedir por favor, aportar opiniones propias y comentarios, hacer preguntas y contestar a las que se realicen. 2. Rutinas del aula. - Tareas cotidianas: reconocer al grupo, situarse en el tiempo: día, número, mes, año; hacer recados, repartir el material, cuidar de plantas y/o animales... - Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Asunción de responsabilidades. Interiorización de convencionalismos lectoescritores en cuanto a marcas notacionales (direccionalidad, linealidad, horizontalidad...) Identificación y lectura de los nombres de los compañeros y las compañeras del aula. - Los números cardinales y ordinales. Utilización del conteo y de otras estrategias de cuantificación para saber cuántos somos, cuántos faltan, así como estimaciones (los días que faltan para...) Reconocimiento de la cantidad relativas a los números elementales. - Nociones temporales: ayer, hoy, primero, luego, antes, después, mañana, una semana, un mes, un año más, poco rato, mucho rato,... Realización de rutinas diarias relacionadas con la medida y el paso del tiempo: calendario, días de la semana, meses, estaciones... Estimación y medida del paso del tiempo. Identificación de los cambios naturales que se producen en la vida cotidiana. - Observación y registro del tiempo atmosférico. Formas sociales del tiempo: las estaciones. 3. Expresión gráfica (dibujo y/o escritura) de las experiencias vividas durante el fin de semana en su diario personal. 4. Planificación en grupo de las diversas actividades a realizar a lo largo de la jornada y secuencia temporal. Correspondencia entre día de la semana y las acciones a llevar a cabo. Elección de rincones y reparto de tarjetas. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas. 5. Resolución de conflictos. Disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma. Actitud de escucha, ayuda, colaboración y cooperación con los demás. Expresión de las quejas sin agresión. Reconocimiento y evitación de situaciones habituales de peligro. Razonamiento y argumentación de las acciones.	CRITERIOS DE EVALUACIÓN 1. Cuenta hechos vividos recientemente, expresando ideas, sentimientos, opiniones y necesidades. Grado de intervención y participación. 2. Se interesa y formula preguntas sobre acontecimientos relevantes que se producen en su entorno. 3. Se expresa con cierta coherencia (composición de frases, concordancia dentro de ellas, articulación y entonación) utilizando un vocabulario acorde con la edad. Distingue entre hacer una pregunta y una afirmación; entre una afirmación y una negación. 4. Escucha respetando el turno de palabra y manteniendo la atención. 5. Comprende las consignas, mensajes y propuestas que se generan en el grupo. 6. Respeta la posición de los demás y negocia posturas. Acepta las decisiones del grupo. 7. Acepta, asume y realiza con progresiva autonomía los encargos y responsabilidades establecidos en el aula. 8. Conoce y nombra a los demás 9. Reconoce su nombre escrito y el de los demás. 10. Identifica el día de la semana con las acciones a llevar a cabo. 11. Conoce y usa la serie numérica y maneja las nociones básicas temporales en situaciones cotidianas. 12. Resuelve problemas sencillos de la vida cotidiana que implican la aplicación de operaciones sencillas: añadir, quitar, repartir... 13. Planifica y secuencia la propia acción para resolver tareas cotidianas y busca ayuda cuando es
---	---

necesario.
14. Expresa sus quejas sin agresión ni lloros. Sabe defenderse, reconocer situaciones de peligro y evitarlas. Se relaciona con sus iguales desarrollando actitudes y hábitos de ayuda y colaboración.

Anexo B

Fragmentos de Asambleas del C.E.I Verbena

Fragmento 1 (Aula 5 años)

Maestra	Niños y niñas
“A ver un momento. Hay un poco de follón porque está U. viendo quién ha venido. Los demás también estamos hablando y diciendo cosas. Podemos estar hablando tranquilamente, pero si nos empezamos a gritar para escucharnos los unos a los otros, pues no nos enteramos. O sea, que podemos seguir hablando pero sin necesidad de... (hace un gesto alzando las manos cerca a su boca y abriéndola como si fuera a gritar)	“de gritar” (completan la oración en coro)

Fragmento 2 (Aula de 3 años)

Maestra	Niños y niñas
“Venga, ¿cantamos la de Badabada que nos gusta?” Cantando... (Observa a dos niños que no están participando de la actividad. Busca a uno de ellos con la mirada y le invita a seguirla con las palmas) Antes de volver a repetir la canción: “ M. hay que hacer esto, venga” (dirigiéndose a M. que está tocándose los ojos) “Si, pero todos, ¿eh?” “A. tu también por fi” (dirigiéndose al niño que antes había buscado con la mirada).	Varios: “¡Siil!” Niños y niñas siguen la letra y los gestos de la canción. Parecen divertirse, sonríen. El niño recibe la mirada e intenta seguir a la maestra con las palmas. M: “¿Así? (haciendo un movimiento con sus manos)

Fragmento 3 (Aula de 3 años)

Maestra	Niños y niñas
“¿D. nos sentamos bien?” (Se dirige al	

niño que está acostado en el suelo con un tono de voz suave y cálido) “Gracias” “Bueno, manos atrás” (Dirigiéndose a todo el grupo para prepararse para cantar)	D. la mira y asiente con la cabeza corrigiendo su postura y retomando su atención. Se ponen las manos atrás y se preparan para la canción...
---	---

Fragmento 4 (Aula de 5 años)

Maestra	Niños y niñas
“M., los rincones por los que en esta semana todavía no has pasado, yo tengo apuntado casita, ordenador y caballete” (dirigiéndose a M.) “Ordenador. Pues cógete tu nombre” “La verdad que si” “Te ha preguntado una cosa M.A.” (señalando a M.A. e invitando con el gesto a M. a que lo atienda)	M: “ordenador” M: “me gusta mucho el ordenador” M: “me gusta tanto” M.A: “ y qué vas a hacer en el ordenador” (M. no se ha dado cuenta de que M.A le ha hecho un pregunta) M. gira la cabeza siguiendo el gesto de la maestra y se acerca a M.A. M.A: “ qué vas a hacer en el ordenador” M: “ Voy a pintar”

Fragmento 5 (Aula de 3 años)

Maestra	Niños y niñas
“Bueno, A. que ha habido un problema, ¿qué pasó con el cuento de la biblioteca?” “Un momento” (dirigiéndose al niño que la ha llamado y haciéndole un gesto de ESPERA con la mano) “Se <i>ha perdido</i> (haciendo énfasis en la pronunciación) el cuento de la biblioteca que se llevó A. Su mamá me ha puesto una nota diciendo que el otro día fue el cumpleaños de D. y que como había tantos niños en casa, se había perdido el cuento” (dirigiéndose a todo el grupo) “ ¿Te ha <i>pisado el dedo?</i> , bueno, pero ya estás bien” (hace énfasis en la pronunciación de estas palabras)	A. está levantando la mano para hablar. A: “pues se me ha peldilo” Niño: “Carmela” A: “ y B. me ha pilado ahí un ledo, ahí ” (señalándose el dedo del pie) B: “Con una bola de bolos”

“Ya” “D, ¿qué nos ibas a decir?” (dando la palabra al niño que la había llamado antes) “¿Has ido a la casa de niños?” “Ah, a la <i>CaiXa</i>” (haciendo énfasis en la pronunciación)	D: “Que yo fui a la caisa de niños” D: “A la Caisha de niños” Varios: “CaiXa”
--	--

Fragmento 6 (Aula de 5 años)

Maestra	Niños y niñas
“¿Qué día es hoy?” (pregunta a P.) “Haber un momento, shhhh...” (hace el gesto de silencio poniendo su dedo índice sobre la boca, haciendo un barrido con su mirada a todos los niños y con la palma de la mano extendida hacia afuera hace el gesto de esperar. Su tono de voz es suave) “¿Sí?” (mirando a todo el grupo) “¿Y qué vamos a hacer hoy?” (mirando a P.) La maestra apoya a P. mientras comunica a los compañeros y va haciendo preguntas y confirmando el plan con el grupo.	Hay algunos niños que siguen hablando y levantando la mano para hablar. Los niños hacen silencio y atienden al llamado de la maestra. P: “Hoy es lunes, 30 de Enero de 2012” El grupo asiente con la cabeza ... P. informa a sus compañeros la programación del día apoyándose en la agenda visual organizada previamente en la pizarra.

Fragmento 7 (Aula de 5 años)

Maestra	Niños y niñas
“¿Habéis visto el dibujo que ha traído P.?” (se dirige a todo el grupo haciendo un barrido con su mirada) “¿Lo quieres archivar o lo quieres guardar en tu caja?” (se dirige a P.)	8/8 niños que aparecen en la escena están observando desde su lugar el dibujo de P. D: “P. pues que con estos agujeros lo puedes poner en tu cuaderno” P: “se llama grapadora” (Se pone de pie para ir a buscar la grapadora y en el camino es detenido por otra niña) En una imagen más amplia, se puede ver a otra parte del grupo. 10/12 niños están observando atentamente la situación, los 2 restantes están conversando en la esquina.

“¿De qué te has dado cuenta?” “¿Habéis visto lo que nos quiere mostrar A.?” (mirando a todo el grupo) “¿A qué te quieres referir, A.?” (dirigiéndose a la niña) Durante este rato la maestra está en silencio observando a los niños y niñas participar. “Vale, déjaselo a Pablo para que lo guarde”	A: “A ver un momento Pablo”, “Paloma, me he dado cuenta de una cosa” A. se pone de pie y se acerca a la pizarra señalando un dibujo que está expuesto y ubica el dibujo de P. al lado para compararlos. (A. situada en frente de la pizarra señalando ambos dibujos al grupo) Niña 3: “Pero hay un problema A., déjame ver” (señalando la pizarra y pidiendo a A. el dibujo para compararlos) Niño 4: (señalando la pizarra desde su sitio) “Pero no es lo mismo” El video muestra una imagen más general del grupo y se puede observar que 16/16 niños (todos los que aparecen en la imagen) están observando la pizarra y escuchando a sus compañeros. D. se pone de pie, se acerca a la pizarra y compara los dibujos. Otro niño comenta que uno de los dibujos es más pequeño.
---	--

Fragmento 8 (Aula de 5 años)

Maestra	Niños y niñas
“¿podemos hacer magia? y ¿cómo la hacemos?” “¡Pues venga!, nos tapamos los ojos, todos con los ojos bien cerrados” “Abacadabra...” “pata de cabra” “que aparezca el nombre de...” “A la de una, a la de dos y a la de tres” (se destapa los ojos) “Hemos hecho la magia y no aparece”	C: “podemos hacer magia” Varios: “abracadabra...” (tapándose los ojos con ambas manos) Todos: “abracadabra” Todos: “pata de cabra” Todos: “Alvaro” Todos: “A la de una, a la de dos y a la de tres” (Se destapan los ojos y ven que el nombre no ha aparecido) Niño 1: “Podemos decir abracadabra, que aparezca el nombre de color naranja”

“¡Ah!, ¿una, dos y tres?, pues venga” “¿ Y dónde sale el naranja” “O sea, entonces... ¿abracadabra que aparezca el nombre de color naranja en el nombre de Alvaro, una dos y tres?” “¡Pues venga!” “Esto no funciona, habrá que pensar en otra cosa. Ya hemos probado muchas cosas, hemos hecho unos cuantos conjuros y no ha funcionado, tendremos que pensar en otra cosa” La maestra escucha y modera la conversación entre los niños. Hace que se convierte en la Bruja que hace cosquillas. Después de 6 minutos aproximadamente, reorganiza la asamblea invitándolos a hacer el conjuro del “Modo Verbenero”.	Todos: “Abracadabra, que aparezca el nombre de color naranja” (Se destapan los ojos y vuelven a mirar a la pizarra, pero el nombre sigue sin aparecer) Niño 2: “ Falta uno, dos y tres” Todos: “Abracadabra, que aparezca el nombre de color naranja, una, dos y tres” (Se destapan los ojos y vuelven a mirar a la pizarra, pero el nombre sigue sin aparecer) Niño 3: “Pero Paloma, tenemos qué decir dónde sale el naranja” Niño 3: “En el nombre de Alvaro” Todos: ¡sii! Todos: ¡Abracadabra, que aparezca el nombre de color naranja en el nombre de Alvaro, una dos y tres! (Se destapan los ojos y vuelven a mirar a la pizarra, pero el nombre sigue sin aparecer) Todos: ¡Noooo! (Algunos riendo y otros desconcertados) Durante 6 minutos aprox, los niños continúan proponiendo ideas para hacer aparecer el nombre. Varios intervienen y los demás escuchan y participan. Se introducen nuevos temas alrededor de la magia y de las brujas. Disfrutan de las cosquillas de la maestra y responden con motivación a su invitación a ponerse en “Modo Verbenero”
---	--

Fragmento 9 (Aula de 3 años)

Maestra	Niños y niñas
---------	---------------

La maestra se dirige al grupo haciendo un gesto con su mano derecha extendida con la palma hacia afuera que indica ESPERA . “L. quiere decirnos algo muy importante” (dirigiéndose a todo el grupo) “L, qué nos quieres contar” (dirigiéndose a la niña) “¡L. venga!” “¡Venga, arranca la moto!” “Bueno pero eso, el domingo es el Carnaval en Leganés y el que quiera va a disfrazarse de lo que le guste. Pero aquí en el cole nos vamos a disfrazar de otras cosas.” “S. nos va a decir algo más” “S. ¿qué nos quieres decir?” “Ahh, de Soportacus. Muy bien”	L. está alzando la mano y mirando a la maestra. L. : “queeee, queeee” (mientras se desabrocha los zapatos) Niño sentado al lado de L: “ a ver, qué, qué, ¡Arranca la moto!” 6/6 niños que muestra la imagen, cercanos a L. en el círculo, la están observando y repiten: “¡Arranca la moto, arranca la moto!” L: “ Que mi papá se va a disfrazar de Batman” Varios empiezan a hablar en voz alta. S. levanta la mano. S: “ Que yo en el carnaval me voy a disfrazar de sportacus”
---	--

Fragmento 10 (Aula de 3 años)

Maestra	Niños y niñas
“¿Os habéis fijado que nuestra amiga B. trae una camiseta especial hoy?” (dirigiéndose al grupo) “¿De qué es tu camiseta?” (dirigiéndose a B.) “Es de fútbol de España” “No, de uno en uno. A ver D., ¿tú de qué equipo eres?” (Señala al primer niño del círculo que está alzando la mano y le da la palabra.) “Y tú, R., ¿de qué equipo eres?” Continúa preguntando de uno en uno en el	10/10 niñ@s que aparecen en la imagen están centrando su mirada e interés en B. B: “De España” (Varios niños también responden al tiempo) Los niños empiezan a hablar todos al tiempo deseando decir cuál es su equipo favorito. Hay mucho ruido y no se pueden escuchar entre ellos. D: “Del Madrid, y tengo toda la ropa” R: “Del de Cristiano Ronaldo, el Madrid”

orden del círculo	Continúa una ronda en la que cada uno tiene la oportunidad de contar de qué equipo es
-------------------	---

Fragmento 11 (Aula de 5 años)

Maestra	Niños y niñas
“No sé si nos va a dar tiempo, ahora en la mañana, a que todos los amigos y todas la amigas se puedan poner el disfraz de Ben 10” “Si, en casita hay disfraces. Pero ahora también por la mañana tenemos que hacer todas las cosas, entonces. ¿nos da tiempo que todo el mundo se ponga ahora el disfraz?” “Bueno, se lo pone la última persona y luego hacemos la propuesta de A.” “¿Nos la vuelves a decir a ver qué os parece?” (Dirigiéndose a A.) “Lo dejamos entonces en casita” “No, es sólo para hoy”	A: “Lo podemos poner en casita” Otro niño: “si, porque hay disfraces” S. (dueño del disfraz): “yo ahora se lo puedo prestar a alguien” Niños: No S: “el último y ya” A: “Pues que si la ponemos en casita” Otro niño: “¡Es verdad!” Otro niño : “¡Es verdad!, para que todos sean superhéroes” Se escuchan voces de varios: “Sii” S: “Pero el disfraz no es para dejar siempre aquí” S: “Si, solo para hoy”

Fragmento 12 (Aula de 3 años)

Maestra	Niñ@s
“Chicos, ¿dónde estuve el viernes?, ¿dónde me fui?” “Oye, preguntadme qué tal está mi papá, ¿no?” (Dirigiéndose a todo el grupo) “Espera, no B., pregúntame cómo está mi papá” (extendiendo su mano derecha con la palma hacia afuera indicando ESPERA)	P: “A ver a tu papá” Varios responden “bien”. Varios están hablando a la vez con un tono de voz muy alto. B. está alzando la mano para participar pero no espera que le den la palabra y empieza a hablar. B: “bien”

“No, a ver, pregúntame. A ver, está bien, está fenomenal, ya no está en el hospital, se fue a dar un paseo. Y yo me regresé en autobús anoche” “¿Sí, D.?” (Dirigiéndose a D.) “Sí” (respondiendo a Ag.) “Gracias D.” “¡Gracias, gracias! O sea, ¿os acordasteis de mí el viernes?”	La imagen muestra 12/15 niñ@s mirando a la maestra y atentos a lo que está contando. D: “Carmela, Carmela” Ag: “¿Tardasteis muchísimo?” D: “Te quiero” Varios niños y niñas : “Te quiero” Vari@s: “¡sii!”
---	---

Fragmento 13 (Aula 5 años)

Maestra	Niños y niñas
“¿Y esa miel? (dirigiéndose a F.) “¿Y se va a poder comer o solamente es para enseñarla?” “Ya. ¿Esto lo podría comer Sergio? ¿Qué es lo que no puede tomar Sergio?” (dirigiéndose a todo el grupo) “¿Y eso lo podría tomar Sergio?” “ No lo sabemos, casi mejor que no lo coma”	F: “ Me la dio mi madre para comer en casa” S: “¿Pero también se puede comer?” F: “Para enseñarla” S: Yo se lo pregunto porque si era para comer en la comida; como yo tengo alergia... Niños: “ el huevo y la leche” Otros: “y los frutos secos” Algunos responden que no y otros se quedan callados expresando con gestos que no lo saben.

Fragmento 14 (Aula de 3 años)

Maestra	Niños y niñas
“Victoria, ¿quieres que tu cuento lo veamos luego?” (acompaña la palabra <i>cuento</i> con las palmas de ambas manos hacia arriba abriéndose y cerrándose imitando un cuento, señala sus ojos para acompañar la palabra <i>veamos</i> y hace un gesto con la mano derecha -con el índice y el pulgar extendidos y un movimiento de círculos que se van alejando- que acompaña la palabra	V. tiene un cuento en sus manos y lo enseña desde su puesto a la maestra.

<i>luego)</i> “Ah! Es de magia!” “ Nos enseñas así la portada” (acompaña la palabra <i>así</i> con las palmas de las manos abiertas y hacia afuera y los brazos extendidos hacia adelante)	V: “ es de magia” V asiente con la cabeza V comprende la sugerencia de la maestra y enseña el cuento al grupo.
---	---

Fragmento 15 (Aula de 3 años)

Maestra	Niños y niñas
“A mí el futbol no me gusta mucho chicos, pero si tengo que elegir alguno pues soy del Madrid” “A ver, le vamos a preguntar a Y.B” (Gira su cuerpo y dirige su mirada al niño) “Y.B, ¿ de qué equipo eres tú? (Preguntando al niño de manera directa, cuidando la articulación para asegurar la comprensión) “Fútbol” “¿ Te gusta el fútbol?” “Bueno, a Y.B. le gusta el fútbol” (dirigiéndose a todo el grupo)	Niño: “¿Y Y.B?” Y.B la mira sonriendo pero no responde. Y.B asiente con la cabeza y sonríe. Y.B: “Si, fútbol” (sonriendo y asintiendo con la cabeza)

Fragmento 16 (Aula de 5 años)

Maestra	Niños y niñas
“Qué día de la semana es... ¿es lunes, martes, miércoles, jueves, viernes..?” “Ha sido sábado y domingo. Después del sábado y domingo..? (acompañándose con el gesto de contar con los dedos) “Lunes” “¿Y cómo empieza lu lu lu” “Con una L y ¿con una?” “Con una L y con una U” (asintiendo con la cabeza)	Todos: “¡Lunes!” Todos: “Con una L” Todos: “UUUU” Niña: “como Lucas” (Mientras tanto, el encargado de poner la fecha en la pizarra está buscando en la caja el letrero del día y se apoya en la

“Sí, como Lucas”	reflexión que han hecho los compañeros a partir de las preguntas de la maestra)
------------------	---

Fragmento 17 (Aula de 5 años)

Maestra	Niños y niñas
“Somos 23. ¿Quién ha faltado entonces? ¿Qué amigos no han venido hoy?”	U: “Jaime, Valentín y Mario”
“¿Si hubiese venido Jaime?”	Niños en voz alta: 24
“¿Si hubiese venido Mario?”	Niños: 25
“Y si hubiese venido Valentín”	Niños: 26
“26. ¿26 es cuando estamos todos?”	Niños: ¡sí!

Fragmento 18 (Aula de 3 años)

Maestra	Niños y niñas
“¿Qué días es hoy?” (Da un tiempo de espera y observa al grupo)	Niño: Lunes (dando una palmada por cada sílaba)
“Muy bien, Lunes” (señalando al niño que ha respondido)	
“Venga lo vamos a cantar. LU-NES” (Da una palma por cada sílaba)”	Todos: LU-NES (Dan una palma por cada sílaba al tiempo con la maestra. Algun@s continúan dando palmas.)
“¿Cuántos golpes tiene? Vamos a hacerlo de nuevo. LU-NES” (Nuevamente da una palma por cada sílaba)	Todos: “LU-NES.(Algun@s dan las palmas y responden diciendo que tiene dos golpes.)
“Muy bien, tiene dos. Mira, LU-NES (dando nuevamente las palmas y enseñando el número dos con sus dedos)”	

Fragmento 19 (Aula de 5 años)

Maestra	Niños y niñas
“¿Le ayudamos a J. a escribir CHICAS?”	Varios: “chi, chi” (7/8 que aparecen en la imagen están observando a la maestra. Algunos alzan la mano para participar) Niña: “La i”

“Lleva una i, pero si pusiéramos sólo la i sería icas” “Necesita algo para que suene chhhh” (haciendo el movimiento de la boca propio de la pronunciación del fonema) “Si fuese una L sería licas” La maestra calma a los niños haciendo un gesto con la mano derecha estirada y con la palma hacia afuera que indica que esperen. A la vez, sigue hablando con un tono de voz bajo y tranquilo. “Tiene que ser chchch” (Volviendo a hacer énfasis en la ubicación de los labios, dientes y lengua propios del fonema) “Una C, una H, ¿y con una...?” “y con una l para que suene CHI” (dirigiéndose a J. para que lo escriba en el calendario) “CHOCOLATE también tiene una CH” La maestra se pone de pie y se dirige a la otra pizarra para escribir con el rotulador. “ Una C con una H” “Y luego ca ca ca ca ca” “Una C , ¿con una...?” “Una C con una A. Pero, ¿viene una chica o vienen varias chicaSSSS?” (haciendo énfasis en la S) “Varias chicas, entonces ¿cómo lo ponemos?” “Con una S, ponemos CHICASSS”	Niño: “La L” Todos ríen. Aumenta el tono de voz y varios gritan. En la imagen de la otra parte del grupo se observan 8/9 niñ@s atentos a la actividad. Algunos observan a la maestra, otros gritan queriendo decir la letra adecuada y otros observan al compañero encargado de escribir en el calendario. Los niños bajan la voz y siguen escuchando. Algunos que quieren participar alzan la mano. Una niña levanta la mano: “La C y la H” Varios: “ l” Niño: “como CHOCOLATE” Los niños siguen a la maestra con la mirada y repiten lo que ella dice. Varios: “C” Todos: “A” Niña: “S” Varios: “varias chicas” Todos: “ con una S”
---	---

Anexo C

Orientaciones para evaluar la Guía de auto-evaluación de las prácticas docentes en la Asamblea

Esta es una guía de autoevaluación de las prácticas docentes en el espacio de la Asamblea. El objetivo es servir como marco de análisis para revisar la propia práctica y reflexionar en torno a ésta con el fin de introducir mejoras.

Tu participación en la construcción de esta guía es muy importante, pues es partir de tus sugerencias y propuestas que se convertirá en una herramienta verdaderamente útil para ti y para otros maestros y maestras.

Para evaluar esta guía te sugiero tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Recuerda que ningún instrumento puede evaluarlo todo
- Entre más corto y conciso es un instrumento, más útil y práctico.
- Para evaluar los ítems intenta establecer tus prioridades:
 - Si el ítem es importante lo mantengo
 - Si no es importante lo quito
- Piensa en tus puntos débiles o aquello que consideras que debes mejorar:

- Mantén los ítems que evalúan esos puntos débiles, pues son aquellos que te podrán servir para autoevaluarte y revisar tu propia práctica.
- Si consideras que no existe ningún ítem que los evalúe puedes proponerlo.

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo D

Guía de auto-evaluación de las prácticas docentes en la Asamblea

1. Flexibilidad en la organización

- ¿Me aseguro de que todos los niños estén cómodos?
- ¿Intento mantener el mismo orden o estructura de la Asamblea para favorecer que los niños anticipen y participen?
- ¿Atiendo con flexibilidad las circunstancias del grupo adaptando la asamblea a sus demandas?
- ¿Proporciono materiales visuales de apoyo para facilitar la organización y el desarrollo de las tareas?
- ¿Acabo la asamblea antes de que el grupo se disperse?

2. Para favorecer la Atención

- ¿Ubico a los niños con más dificultades de atención enfrente o cerca de mí?
- ¿Hago propuestas interesantes para captar la atención de los niños y niñas?
- ¿Uso el nombre del niño o niña para dirigirme a él (de forma positiva)?
- ¿Utilizo recursos expresivos (entonación, expresión facial, gestos, rituales...) para conseguir interesar a los niños sin llamar directamente su atención?

3. Para favorecer la Comunicación y el Lenguaje

- ¿Retomo lo que los niños dicen y se los repito con el modelo adecuado en lugar de corregirlos de manera directa?
- ¿Invito a los otros niños a que hagan preguntas o comentarios al hilo de lo que está contando el compañero que está hablando?
- En las aulas de 4 y 5 años, ¿invito al niño a que se dirija a todo el grupo?
- ¿Consigo mantener un tono de voz moderado en mí y en el grupo?

4. Para favorecer la Participación

- ¿Doy un tiempo de espera para la participación verbal y no verbal de los niños?
- ¿Respeto e incentivo las iniciativas que surgen de todos los niños y niñas sumándome a algunas de éstas como uno más?
- ¿Evito tener un excesivo protagonismo?
- ¿Proporciono estrategias de regulación y contención para que todos participen (turnos, uso de la palabra)?

5. Para favorecer la Cohesión de grupo

- ¿Favorezco la construcción en grupo de reglas para participar en la asamblea y convivir en la escuela?
- En las aulas de 4 y 5 años, ¿fomento que se tomen decisiones en grupo sobre lo que se va a hacer (actividades, temas, etc.)?
- ¿Favorezco la expresión de emociones y sentimientos (cariño, enfado, alegría, miedo, preocupaciones, etc.)?
- ¿Se aprovecha la asamblea para dialogar y buscar soluciones a los conflictos del grupo?

6. Para favorecer la Diversidad e Inclusión

- ¿Hablo de las diferencias entre nosotros y siempre como algo positivo?
- ¿Ajusto mi lenguaje para favorecer la comprensión de los niños bilingües o con dificultades en la comunicación (recursos gestuales, frases cortas, etc.)?
- ¿Procuro “traducir” los intentos comunicativos de los niños (pequeños, con n.e.e, bilingües, etc.)?
- ¿Aseguro formas de participación para los niños tímidos, bilingües, con n.e.e (momentos de interacción de tu a tu, apoyo visual, preguntas fáciles de responder)?
- ¿Proporciono alternativas durante la asamblea a quienes tienen mucha dificultad?

7. Para favorecer otros aprendizajes

- ¿Favorezco el desarrollo del pensamiento haciendo preguntas reflexivas que inviten a los niños y niñas a pensar y expresarse?
- ¿Aprovecho la asamblea para trabajar algunos contenidos curriculares conectados con los temas que surgen?
- ¿Parto de los conocimientos previos de los niños?
- ¿Me intereso por despertar en los niños la curiosidad por los sonidos de las palabras (conciencia fonológica)?
- ¿Trasmito a los niños y niñas la funcionalidad del lenguaje escrito?
- ¿Aprovecho para trabajar contenidos lógico-matemáticos de forma significativa?

MI PLAN DE ACCIÓN

¿Qué deseo mejorar en las próximas asambleas?

¿Qué estrategias puedo intentar practicar para lograr esta mejora?

