

## LA ASAMBLEA DE CLASE EN EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESPACIO PARA CRECER COMO GRUPO

Susana Sánchez Rodríguez\*; Carmen González Aragón\*\*

**SÍNTESIS.** La Educación Infantil es una etapa de pleno valor educativo y con una identidad propia. En este trabajo mostramos el interés de la práctica de la asamblea de clase como espacio en el que desarrollar de forma interrelacionada la competencia social y cívica y la competencia en comunicación lingüística de niños menores de 6 años. Para ello, explicamos el sentido de la asamblea de clase en esta etapa, atendiendo a la dificultad que entraña la comunicación compartida en aula. Posteriormente, exponemos cómo a partir de una adecuada gestión docente de la reunión de grupo es posible fomentar el desarrollo de la autonomía moral en los niños, así como proporcionar oportunidades para la experimentación comunicativa en contexto, que redundarán en el desarrollo de las capacidades de los niños.

**Palabras clave:** prácticas de aula; competencia en comunicación lingüística; competencia social y cívica; interacción en el aula.

133

### **A ASSEMBLEIA DE TURMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO PARA CRESCER COMO GRUPO**

**SÍNTESE.** A Educação Infantil é uma etapa de elevado valor educativo e com uma identidade própria. Neste trabalho mostramos o interesse da prática da assembleia de turma como espaço no qual desenvolver de forma inter-relacionada a competência social e cívica e a competência em comunicação linguística de crianças menores de 6 anos. Com esse fim, explicamos o sentido da assembleia de turma nesta etapa, atendendo à dificuldade associada à comunicação partilhada na sala de aula. Posteriormente, expomos como, a partir de uma adequada gestão docente da reunião de grupo, é possível fomentar o desenvolvimento da autonomia moral nas crianças, bem como proporcionar oportunidades para a experimentação comunicativa em contexto, que resultarão no desenvolvimento das capacidades das crianças.

**Palavras-chave:** práticas de sala de aula; competência em comunicação linguística; competência social e cívica; interação na sala de aula.

### **CLASS COUNCIL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PLACE TO GROW AS A GROUP**

**ABSTRACT.** Early Childhood Education is a stage with full educational value and an identity of its own. In this paper we revise the concept of

\* Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de CC. de la Educación. Campus Río San Pedro. Universidad de Cádiz.

\*\* Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

*class council, a pedagogical practice in which to develop in an interrelated way social and civic competence as well as communicative competence of children under six years of age. To do this, we explain the meaning of class council at this stage, considering the difficulty of classroom communication. Then, we expound how to lead an adequate management of classroom that promotes moral autonomy of children, in addition to provide opportunities to communicate within the classroom group. It all will result in development of children's skills.*

*Keywords: classroom practices, communicative competence, social and civic competence, classroom interaction.*

## 1. EL VALOR EDUCATIVO-FORMATIVO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Desde los años noventa la Educación Infantil (desde ahora, EI) se configura en España como una etapa de pleno valor educativo (Paniagua y Palacios, 2005; Argos, 2006). Sin embargo, todavía hoy debe pelear contra dos estereotipos encontrados: por un lado, el de la asistencialidad, y, por otro, el de la preparación para la escuela primaria. Estas ideas afectan de forma distinta a los dos ciclos de EI: el primero, entre los 0 y los 3 años, y el segundo, entre los 3 y los 6 años, generando expectativas equivocadas en las familias sobre el tipo de acción educativa propia de la etapa.

134

La configuración en dos ciclos se justifica por las notables diferencias de corte evolutivo que niños y niñas<sup>1</sup> muestran entre los 0 y los 6 años, pero, al tiempo, facilita, como decíamos, que cada uno de los ciclos pueda ser injustamente asimilado a un perfil asistencial en el caso de la etapa 0-3, y a un perfil academicista en el ciclo 3-6. El hecho de que este segundo ciclo se imparta habitualmente en aquellos centros educativos en los que se cursa también Educación Primaria ayuda a potenciar la idea de separación ente los dos ciclos de la EI, así como la de que los cursos de 3, 4 y 5 años son preparatorios para la educación obligatoria. Por ello, distintas voces (Hoyuelos, 2008; Arnaiz y Collinge, 2010; Alcrudo et al., 2015) han señalado la necesidad acometer de forma rigurosa el reto social de generar una EI de calidad, partiendo de modelos de referencia que resulten efectivos, controlando la calidad educativa y profesionalizando adecuadamente la etapa. También se ha señalado la necesidad de articular procedimientos de coordinación profesional entre los dos ciclos para potenciar su identidad educativa (Argos, 2006; Barba, 2008).

---

<sup>1</sup> A partir de ahora, utilizaremos el genérico «niños» para referirnos tanto a niños como a niñas. Seguiremos esa misma pauta con otros términos como «adulto» o «maestro».

En línea con estas ideas, en este artículo nos ocupamos de una práctica frecuente en toda la etapa de Educación Infantil, la asamblea de clase, con el fin de mostrar su relevancia para el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística, social y cívica de los niños entre los 0 y los 6 años.

## 2. LA RELACIÓN ENTRE EL ADULTO Y LOS NIÑOS, MOTOR DE LA ACTIVIDAD

Como decimos, los dos ciclos de la etapa de EI constituyen un trayecto de alto valor educativo y formativo para los niños. Cada momento compartido con adultos y otros niños en el entorno de la escuela infantil ofrece gran cantidad de oportunidades para el aprendizaje que complementan el potencial del entorno familiar. El modelo del constructivismo social (Vigotski, 1989; Bruner, 1984) ofrece un marco explicativo para comprender cómo se produce la evolución de las capacidades infantiles en sus primeros años de vida: la participación de los niños en actividad significativa compartida con adultos o iguales más capaces permite a las criaturas ir adquiriendo, de forma progresiva, diferentes conocimientos y habilidades que a medio y largo plazo los dotarán de la capacidad de actuar de forma autónoma en sociedad. Este planteamiento especifica en qué consiste la naturaleza educativa de la etapa de Infantil: se trata de ofrecer a los niños un contexto rico para la experimentación en el mundo, siguiendo un criterio de significatividad. Así, aquello que sea relevante explorar, conocer, valorar, compartir, elaborar, etc., ofrecerá oportunidades para el desarrollo integral de las criaturas, que, acompañadas, podrán ir asumiendo retos cada vez más complejos que terminarán por poder resolver de forma autónoma.

Ese acompañamiento, el «andamiaje» (Wood, Bruner y Ross, 1976) que proporciona el adulto para propiciar los logros de los niños, resulta esencial. El equilibrio en la interacción adulto-niño es lo que permite que la acción educativa sea auténticamente significativa, y por tanto no caiga en precocidad o academicismo (Paniagua y Palacios, 2005; Alcrudo et al. 2015), ni tampoco en una idea de desarrollismo que sitúe a los niños en lo que todavía no pueden hacer en lugar de potenciar su aprendizaje y desarrollo. Al educador se le presupone la capacidad de gestionar una práctica educativa discontinua, dirigida a la construcción de un camino compartido con los niños hacia el saber, el saber hacer y el saber ser, que integre necesariamente, además de los logros compartidos, «la duda, la contradicción, la provocación, la equivocación y el peligro (...) que deje espacio para la sorpresa» (Hoyuelos y Cabanellas, 2009, pp. 59-61).

Tal visión pone en el centro de la actividad educativa la relación entre adultos y niños y, por tanto, el plano afectivo. En efecto, la capacitación profesional del docente de EI incluye al tiempo las dimensiones del conocimiento profesional, la afectividad y la ética (Francescato, Putton y Cudina, 1986; Benejam, 2010). Estas herramientas permiten a los maestros ofrecer un entorno formativo que favorezca el desarrollo infantil en igualdad de oportunidades, afrontar con ilusión y alegría la tarea cotidiana, sabiendo escuchar y reaccionar a los ritmos y necesidades de los pequeños. Estos investigan y aprenden en compañía de los docentes, quienes a su vez construyen con los niños un grupo humano, internamente diverso, en el que cada persona experimenta las posibilidades que ofrece el contexto de la escuela infantil para comunicarse, socializar y aprender a través de la investigación y el juego.

En este sentido, la programación de la actividad en la escuela infantil responde a la sucesión de situaciones necesarias y significativas para los niños y el aprovechamiento de su potencial educativo (Bassedas, Huguet y Solé, 1998; Ritscher y Staccioli, 2005; Paniagua y Palacios, 2005). Las diversas situaciones, incluidas las más ligadas a la crianza, como la alimentación y la higiene, suponen la participación de los niños en formatos de acción y atención conjunta (Bruner, 1988) compartidos con el adulto o en el grupo y orientados a promover el desarrollo infantil. La actuación del docente se basa por tanto en la escucha, una escucha sin juicios de valor, que le permite acceder a las capacidades infantiles y transformar su práctica educativa como consecuencia de la propia escucha. Por todo ello, la escuela infantil es un espacio respetuoso con la cultura de los niños y sus familias, flexible en la articulación de la actividad, atento tanto a las emociones como a los aprendizajes, y en el que tiene cabida el movimiento, el placer, la creación y el juego (Díez, 2010), puesto que busca el desarrollo integral de los niños.

136

### 3. LA DIFICULTAD DE LA COMUNICACIÓN EN GRAN GRUPO EN EI

Una situación educativa muy relevante a lo largo de la etapa de EI es la reunión en el grupo de iguales. Si bien la naturaleza de la reunión evoluciona a lo largo de la etapa, de forma paralela a como evoluciona la autonomía de los niños, desde muy pronto la actividad social del aula genera momentos de comunicación compartida entre todos los integrantes. Estos momentos son muy valiosos para el desarrollo de la cultura de iguales, es decir, para la construcción tanto del grupo como de las individualidades en el grupo. Diversos autores (Cazden, 1991; Poveda, 2001; Poveda, Sebastián y Moreno, 2003; Ríos, 2005) han destacado el interés de estas reuniones

por su potencial para la práctica de la conversación entre iguales, en la que los niños comparten y reflexionan tanto sobre su experiencia escolar como acerca de sus vivencias fuera de la escuela.

Si, como antes señalábamos, la calidad de la relación adulto-niños en la escuela infantil determina la calidad de su potencial educativo, las oportunidades que la escuela brinda para la comunicación en gran grupo requieren de un especial cuidado en la gestión de dicha comunicación para asegurar su adecuado funcionamiento. Es sencillo caer en el error de convertir la conversación en gran grupo en una retahíla de respuestas repetitivas a preguntas concretas del docente. Sin embargo, creemos que es posible conseguir una adecuada gestión de la conversación entre iguales, moderada por el docente, desde la escucha y la comprensión de las capacidades y necesidades de los niños. Consideramos por tanto que si, como es recomendable, la organización de la actividad en la escuela infantil recurre a diversos agrupamientos y espacios, la gestión del gran grupo tiene también su razón de ser, y por ello hemos de saber cómo llevarla a cabo adecuadamente.

El contexto de la escuela infantil supone para los niños un complemento a sus relaciones familiares: si en familia se encuentran en un entorno privado, en el que sus oportunidades para la interacción con los adultos son personalizadas y parten en muchas ocasiones de su propia iniciativa (Wells, 1988), al acceder a la escuela se incorporan a un ámbito en el que el número de niños no permite una relación tan personalizada con el docente. Si bien la escuela infantil propicia que también en ella puede haber espacio para las interacciones entre adulto y niño, así como entre adulto y pequeño grupo (Bigas, 2000; Paniagua y Palacios, 2005), las situaciones que involucran al grupo entero, tal y como se configuren a lo largo de la etapa, ponen al niño frente a un contexto comunicativo nuevo, de carácter público, en el que ha de aprender a participar.

#### **4. LA ASAMBLEA DE CLASE EN EI: UN ESPACIO PARA APRENDER A HABLAR Y PARA CONSTRUIR(NOS)**

##### **4.1 ¿QUÉ ES LA ASAMBLEA?**

Cuando hablamos de la asamblea de clase estamos utilizando un término con un valor histórico en pedagogía. Se trata de una aportación de Célestin Freinet, generada en el marco de su visión del aula como un organismo vivo en el que los niños son responsables de su gestión. Para Freinet (1972) la asamblea (o consejo cooperativo semanal) consiste en una reunión semanal dirigida a analizar lo sucedido en la escuela, debatir los problemas

y plantear nuevas formas de proceder. La asamblea es para Freinet un espacio dirigido a promover la educación cívica y moral y exige de los niños una participación ritualizada (existen los roles de presidente, secretario y tesorero) que les permite vivir una experiencia auténtica de organización democrática de la sociedad en la que asumen las responsabilidades de sus errores y de sus logros. En la obra de Freinet se subraya la importancia de que la comunicación en la asamblea respete su valor educativo: el docente y los niños deben renunciar a cualquier autoritarismo, así como asumir y llevar a la práctica las decisiones tomadas por el grupo tras sopesar las diferentes alternativas. La asamblea es por tanto un espacio vivo, con una funcionalidad real en el marco de la vida escolar. Freinet explica también cómo la capacidad de llevar a cabo la asamblea evoluciona. Las primeras reuniones resultan más exigentes y conflictivas para los niños, que comienzan poniendo de manifiesto conflictos de intereses. El grupo precisa de una evolución para desarrollar la capacidad de avanzar desde la puesta en común del conflicto hacia la capacidad de encontrar soluciones que contenten al grupo. Todo ese proceso es el que hace crecer a los niños en su competencia cívica y moral.

La esencia del modelo de Freinet es recogido en el entorno español por Portillo (1997a; 1997b; 2000), que plantea la asamblea de clase como un proyecto interdisciplinar. La realización de asambleas de clase supone para los escolares la oportunidad de desarrollar al tiempo su competencia en comunicación lingüística y su competencia social y cívica. Con todo, esta investigadora advierte sobre el peligro de que la asamblea se convierta en una rutina sin un efecto en la vida real del aula, con lo que perdería su valor educativo. El trabajo de Portillo, en línea con la contribución de Freinet, se sitúa en el marco de la escolarización primaria. Nos ocupamos ahora del sentido y las posibilidades de la asamblea de clase en la EI.

138

#### *4.2 ¿CÓMO SE CONFIGURA LA ASAMBLEA EN EI?*

Cuando hablamos de asamblea en EI nos referimos a aquellos momentos en que el grupo se ha reunido en un espacio destinado a ello con el fin de poner en común distintas cuestiones. Paniagua (2006) se ha preguntado si es posible mantener la denominación «asamblea» para la práctica de grupo que se realiza en el primer ciclo de EI, puesto que las características de los niños dificultan la creación de una conversación auténticamente compartida en el grupo y la reunión adquiere otras características discursivas (se relatan cuentos, se cantan canciones...).

Con todo, la autora explica cómo aun con los más pequeños es posible generar un espacio rico de comunicación compartida en la medida en que se crea un formato estable para ellos, predecible, con marcas de inicio y fin, que permite ir explorando las posibilidades de la reunión que, a medio y largo plazo, será utilizada para responsabilizarse de aspectos organizativos (como pasar lista o designar responsables para llevar a cabo determinadas tareas), abordar asuntos que afecten a la convivencia, organizar actividades, poner en común experiencias ajenas al aula que contribuyan al conocimiento mutuo, resolver conflictos, exponer información relacionada con los aprendizajes de aula, expresar afectos en el grupo, etc. Iniciar a los niños en este formato comunicativo, sin embargo, exige mantener la significatividad de la comunicación, evitando caer en la monotonía, y por ello supone un desafío para el docente.

En efecto, se espera que los docentes preserven, a lo largo de la etapa de EI, el sentido educativo de la asamblea. Distintos trabajos han subrayado ya la necesidad de mantener la vitalidad de la asamblea como espacio apto para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (Ruiz, 1997; 2002; D'Angelo, 1997; Domínguez, 2002; Seisdedos, 2004), que permite a los niños experimentar la participación en un discurso compartido en el grupo, escuchar al resto de los compañeros, respetar los turnos o iniciarse en el uso del lenguaje descontextualizado; todo ello bajo la moderación de un docente que anima a la participación desde la escucha y el interés por las vivencias de los niños. Otros estudios (Mir y Crespo, 2005; Sánchez Blanco, 2006) han subrayado más el componente de educación moral y cívica que aporta la asamblea como espacio en el que se abordan las cuestiones que afectan a la convivencia en el grupo y el centro, señalando su potencial desde la EI.

Por tanto, el reto de los docentes al incorporar la asamblea como espacio formativo en su práctica es doble: por un lado, se trata de no banalizar su función como espacio para el desarrollo de la competencia social y cívica de los niños, y, por otro, saber gestionar la especificidad de la comunicación en el grupo propiciando por tanto la experimentación comunicativa en contexto que contribuye a la mejora de la competencia en comunicación lingüística de los niños.

En otros trabajos (Sánchez, 2008; González y Sánchez, 2015), ya hemos planteado que el desarrollo de ambas competencias (social-ciudadana y comunicativa) se desarrollan de forma interrelacionada. Efectivamente, las habilidades ligadas a la comunicación en gran grupo se basan necesariamente en el respeto entre los participantes, mientras que la resolución positiva de conflictos o la necesidad de organizar conjuntamente la actividad pasa por una adecuada gestión de la comunicación que apoye el consenso en el grupo y contribuya así a su construcción. La responsabilidad del docente en este

sentido es muy alta, pues debe llevar a la práctica la asamblea desde una comprensión profunda de su valor educativo, manteniendo su significatividad y desarrollando de este modo ambas competencias en interrelación. Desde nuestro punto de vista, por tanto, aunque en ambos ciclos de EI sea frecuente la configuración de la asamblea de clase como rutina diaria, creemos que sería positivo otorgarle una mayor entidad en ocasiones puntuales (quizá semanalmente) con el fin de recuperar sin complejos su orientación hacia el tratamiento de asuntos que afectan a la vida del aula y con ello evitar una posible banalización de ese momento de conversación compartida y el deterioro de la calidad de dicha conversación.

## 5. EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA MORAL EN EI A TRAVÉS DE LA ASAMBLEA

Como hemos dicho, el aula y el centro de educación infantil son agrupamientos humanos de carácter social, y como tales se enfrentan a problemas vinculados a la vida de los grupos (relaciones de poder, integración, regulación de normas, convivencia, cooperación en las necesidades comunitarias, etc.), lo que hace necesario el desarrollo de actitudes prosociales en los niños para afrontar los conflictos existentes. La conducta prosocial supone actuar voluntariamente para ayudar, compartir, consolar o proteger a otras personas (Paniagua y Palacios, 2005).

140

La reflexión, conversación y diálogo, favorecidas por el profesorado que ejerza la tutoría, sobre lo que sucede en la escuela y en su entorno, la representación mediante diferentes códigos (palabras, dibujos, expresión corporal, etc.) de algunas manifestaciones y relaciones humanas, así como la extrapolación a otras personas o situaciones hará que los niños vayan elaborando conceptos sobre lo social: familia, escuela, componentes o elementos que las integran, relaciones de parentesco, relaciones escolares, funciones, tareas, influencia en el medio, etc., de forma cada vez más ajustada y compleja.

Asimismo, como muchos profesores de esta etapa educativa han descubierto, el trabajo a estas edades tiene una primordial dimensión de construcción personal, dado que todo lo que ocurre en la clase va conformando la personalidad futura del niño y el carácter del grupo. Fomentar la conducta prosocial resulta por tanto beneficioso a nivel individual y colectivo, a la vez que mitiga otras conductas negativas.

La EI debe perseguir la formación de futuros ciudadanos implicados con su entorno, futuros ciudadanos con capacidad crítica y con la creatividad suficiente para enfrentarse a los problemas y buscar soluciones que beneficien

a la mayoría, utilizando la ética y los valores democráticos. Esta afirmación, refiriéndonos a niños de hasta 6 años de edad, puede parecer ambiciosa, pero si consideramos que algo es importante para nuestro futuro, ¿no habría que afrontarlo lo antes posible?, ¿no habría que dedicar momentos a que los niños vivan estos valores ya desde pequeños? Creemos que la escuela infantil es un entorno de especial interés para el fomento de valores cívicos, puesto que no ocuparse de ello conllevaría dejar a los niños desarmados en un mundo lleno de mensajes contradictorios.

Para Piaget y Heller (1968) una de las metas del desarrollo es el logro de la autonomía. Es en la edad infantil cuando el niño se inicia en ella, así como en la cooperación, colaboración y participación. La autonomía moral es un proceso de educación social que enseña al individuo a colaborar con los demás y a respetar las reglas sociales, así como a favorecer el desarrollo de la personalidad y de la conciencia de solidaridad entre los individuos. Desde el punto de vista piagetiano, la autonomía moral se construye en estrecho contacto con el medio social. Por lo general, el adulto ordena la vida del niño y le impone reglas que hacen posible la vida social pero que son ajenas a la infancia.

¿Cómo debe procederse para que el pequeño asimile las reglas y los valores del grupo social? Algunos se inclinan por el principio de autoridad y se valen de órdenes, castigos y recompensas. Además, se recurre a la sanción expiatoria, de carácter coactivo y sin relación con el acto que se sanciona (por ejemplo, castigar sin recreo a un niño que haya roto un libro). Al no haber lógica entre la acción y la sanción, el niño asimila los valores autoritarios y de imposición como elementos de regulación de la convivencia frente a la razón y al diálogo. Esta relación determina, por un lado, la sumisión del niño y el autoritarismo del adulto, y, por otro, una dificultad para ir pasando paulatinamente de una moral heterónoma, totalmente dependiente del criterio de los adultos, a una moral autónoma, con criterios propios. Para fomentar esta moral autónoma, será mejor una educación basada en la relación de respeto mutuo, de cooperación, en la que se establecen reglas por mutuo acuerdo. Esta es la socialización que transforma cualitativamente la personalidad del niño. Solo así surgen valores tales como la comprensión y la colaboración y se establece un sistema de reciprocidad que sustenta la justicia, la dignidad y los valores cívicos. Cuando es preciso recurrir a la sanción, esta se da por reciprocidad, es decir, la penalización guarda relación con la transgresión de la norma (paralelamente al ejemplo que hemos dado anteriormente, si un niño ha roto un libro, deberá restituirlo, o bien no podrá sacar libros de la biblioteca de aula durante un cierto tiempo).

La autonomía moral permite a las personas comparar sus ideas y valores con los de los demás, estableciendo criterios de justicia e igualdad. Así, el sujeto autónomo ha superado el egocentrismo y es capaz de ponerse en el lugar del otro y entender cómo siente y por qué actúa así. Es aquel que juzga y actúa racionalmente, considerando, al mismo tiempo, los derechos de los otros y los suyos propios, basándose en principios de justicia. El sujeto autónomo moralmente pone sus límites donde empiezan los derechos de los demás.

El sujeto heterónomo moralmente es aquel que actúa y piensa siempre de acuerdo con las ideas de otras personas. Dado que no ha participado en la construcción de las reglas, para estas personas son correctos los juicios y las acciones vinculadas a lo que dicen los mayores, los padres y madres, los maestros, la religión, los políticos, etc. Se subordinan a quien detenta el poder en las relaciones sociales. Es muy importante comprender que este tipo de personalidad no contribuye a la creación de una sociedad más democrática y más igualitaria.

Para lograr personas moralmente autónomas es necesario democratizar las relaciones en la escuela. Es necesario crear una escuela cooperativa, donde todos participen en la toma de decisiones y donde el respeto sea mutuo. De esta forma, los docentes lograrán que niños y niñas se liberen de su egocentrismo, de la sumisión sin discusión y del «respeto unilateral» (Araújo, 2000) para conseguir que empaticen con las personas y sus acciones. Evidentemente, no se trata de colocar al adulto en un plano de simetría con los niños de EI. Se trata de que su intervención directiva se reduzca lo máximo posible. Se trata de que el adulto facilite al niño la posibilidad de escoger y expresarse libremente en un entorno afectivo seguro y a través de todos los lenguajes.

La asamblea ofrece un entorno especialmente favorecedor para promover el desarrollo de la autonomía moral. Supone una oportunidad para que los niños vayan construyendo el conocimiento de sí mismos y facilitando la resolución de conflictos, aprendiendo a identificar y expresar sus deseos, emociones y vivencias, intereses propios y de los demás. Irán avanzando en una adaptación de los propios sentimientos y emociones a cada contexto, así como a la asociación y verbalización progresiva de causas y consecuencias de emociones como amor, alegría, miedo, tristeza o rabia. Asimismo, el intercambio de ideas y la confrontación de puntos de vista propician que los pequeños perciban que sus opiniones y conocimientos son unos entre otros posibles. Se trata de favorecer la construcción del grupo desde el conocimiento de las individualidades y el fomento de la cooperación entre ellas.

### 5.1 LA ELABORACIÓN DE NORMAS DE CONVIVENCIA DEL AULA

En la escuela hay muchas reglas que pueden ser discutidas y reformuladas, como, por ejemplo, las que tratan de las actitudes con los compañeros, del uso de materiales y de la organización del espacio. Promover debates en los que puedan pronunciarse y expresar sus opiniones hasta que se coordinen los puntos de vista para el establecimiento de reglas, y discutir sobre las actuaciones en caso del incumplimiento de estas normas es un procedimiento que servirá de base para que sea más fácil, a partir de la reflexión, aceptarlas y ponerlas en práctica.

El diálogo y reflexión sobre las normas sigue la siguiente secuencia, que se desarrolla en gran parte en situación de asamblea:

- Presentación de una imagen alusiva a una norma concreta.
- Diálogo sobre dicha norma. Realización de aproximaciones acerca de su significado. Se toma nota en la pizarra de todas las aportaciones.
- Selección entre todos mediante votación de aquella aportación que mejor describa la imagen presentada.
- Dibujo y escritura individual de la norma trabajada.
- Discusión acerca de la sanción por reciprocidad que merece el no cumplimiento de dicha norma.
- Elaboración del libro individual de normas.
- Fotografía de los niños cumpliendo la norma.
- Elaboración del libro grupal de las normas de aula.

### 5.2 LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS

La relación con los otros es un proceso no exento de dificultades, pero imprescindible para educar ciudadanos. La capacidad de espera ante deseos no siempre satisfechos, la resistencia a la inevitable frustración en determinadas situaciones y la necesaria negociación cuando hay intereses y deseos contrapuestos son vivencias que contribuyen al crecimiento emocional y moral. La participación en la elaboración de las normas que organizan la vida y las relaciones en el grupo es un primer paso; el tratamiento y la resolución de conflictos a través del diálogo de forma progresivamente autónoma, respetando a sus semejantes y personas adultas, exigiendo reciprocidad, es un segundo paso fundamental.

En el aula debe existir una zona neutral para resolver los conflictos que surjan. Un buen lugar es el «rincón de compartir». En él los niños depositarán cada día aquello que desean compartir con sus compañeros. Así, pueden llevar un cuento, un juguete, una canción, un deseo, un chiste o un sentimiento. El número de donaciones es infinito. En este rincón se toma consciencia de que «somos compañeros y amigos», por tanto, se incluyen en él frases útiles que ayudan a resolver los conflictos sin recurrir a la violencia. Dichas frases son aportadas y discutidas por todos en la asamblea.

La pregunta que se lanza a la asamblea es la siguiente: ¿qué puedo decir a un compañero que me ha hecho algo que me ha molestado? Las respuestas quedan recogidas de nuevo en la pizarra, ajustando también la redacción de las mismas. Se hace ver a los niños que quien quiera resolver un conflicto de forma no violenta debe poder leer y entender bien lo que se escriba.

**TABLA 1**  
**Estrategias para solucionar un conflicto en el aula**

Recomendaciones	Frases útiles
Parar y calmarse. Identificar el problema. (¿Qué ha pasado?) Generar soluciones. (¿Qué podemos hacer?) Evaluar las soluciones. (¿Qué decidimos?) Planear las puestas en práctica. (¿Cómo lo hacemos?)	¿Me perdonas? Ha sido sin intención. No volveré a hacerlo. Me ha molestado lo que me has hecho. Si vuelves a hacerlo, me pondré triste. No quiero que vuelvas a hacerlo.

144

## 6. LA INTERVENCIÓN DOCENTE QUE CONSTRUYE AL GRUPO EN LA ASAMBLEA

Llevar a cabo la asamblea de clase como espacio para el desarrollo de la competencia cívica y social exige un buen control de la comunicación por parte del docente. Su responsabilidad en la gestión del discurso es muy alta, teniendo en cuenta que no solo está propiciando que la asamblea de clase funcione como tal, integrando a los participantes en un discurso significativo compartido en el grupo, sino que está ofreciendo un modelo comunicativo a niños cuya competencia en comunicación lingüística se encuentra en desarrollo.

En efecto, en el discurso del docente es importante lo que se dice, pero también cómo se dice (Fons, 2007), pues los mensajes podrían generar actitudes no deseadas en los niños. Francescato, Putto y Cudina (1997), partiendo del trabajo de Gordon (1981), explican cómo el discurso

del docente resulta mucho más efectivo para construir el grupo cuando a la hora de abordar la toma de decisiones o los conflictos que puedan darse en el aula sigue las siguientes estrategias: en primer lugar, basarse en la escucha activa, es decir, permitir a los niños expresarse desde sus posibilidades, dándoles tiempo y retomar sus palabras sin suplantarlas, sino ayudándoles a expresarse; en segundo lugar, no emitir juicios sobre sus acciones u opiniones, sino enfocar a los efectos tangibles que pueden tener, indicando los sentimientos que dichos efectos generarían en el propio docente. Cuando las dos estrategias mencionadas fallan, se debe recurrir a la resolución negociada de los conflictos o toma de decisiones, confrontando las diferentes opciones y buscando un pacto entre todos los interesados. El docente tendrá también en ocasiones que hacer rectificar a los niños, mostrarles lo negativo de una conducta agresiva, por ejemplo. Para ello será necesario ofrecer argumentos, situar a los niños en casos concretos que les permitan comparar consecuencias, evitando censurar sin más. De este modo se facilita la comprensión profunda de las normas que regulan la convivencia.

El estilo docente se orienta por tanto hacia un perfil democrático, basado en la presencia de mucho afecto y comunicación, en combinación con un alto nivel de exigencia y cumplimiento de los compromisos (Paniagua y Palacios, 2005, p. 107). Ayudar a los niños a comprender las consecuencias derivadas de una mala resolución de un conflicto o de distintas decisiones, así como exigir de ellos el cumplimiento de los compromisos adquiridos, contribuye a fomentar su capacidad de juicio autónomo y por tanto hacerlos más capaces de funcionar de forma positiva en sociedad.

Asimismo, escuchar a los niños conlleva permitir la expresión de sus razonamientos, opiniones y sentimientos. La asamblea ofrece un espacio privilegiado para que el docente y los niños se conozcan entre sí y compartan y confronten sus experiencias y puntos de vista. Para ello es esencial saber callar, ofrecer a los niños la oportunidad de ser ellos quienes aporten cuestiones sobre las que hablar sin esperar a ser preguntados por el docente. Es importante en este sentido saber apoyar el discurso infantil, acompañarlo, con el fin de que las cosas que les importan puedan compartirse en el grupo.

## 7. EL REFLEJO COMUNICATIVO DE LA INTERVENCIÓN EN LA ASAMBLEA

Una intervención como la que hemos descrito exige al docente apostar por una comunicación de baja jerarquización, que reduzca el eje vertical que lo separa, como adulto responsable del aula, de los niños, en tanto que sujetos tutelados por él (Kerbrat-Orecchioni, 2006). Sus intervenciones deben ser pertinentes y suficientes, sin acaparar el discurso (Paniagua y Palacios,

2005), sino potenciando la comunicación auténtica entre iguales. El docente interviene «para hacer pensar, para poner en evidencia contradicciones entre los distintos hablantes, para señalar desvíos temáticos o para reclamar y guiar resúmenes de lo dicho» (Ruiz, 2002, p. 26). Se trata de sugerir, confrontar, ayudar a precisar, a profundizar... y velar por que se mantenga la coherencia y cohesión del discurso a través de la negociación constante del significado en el grupo.

[Los niños exponen un conflicto con un grupo de niños de otro curso en el patio]

Maestra: *Y ¿qué podemos hacer?*

Laura: *A veces no están y jugamos. Yo y Ana sí.*

Pablo: *Que se vayan.*

Juan: *Pedirles que no den tan fuerte.*

Mario: *Pero a mí me gusta más cuando están.*

Maestra: *Bueno, estáis diciendo cosas distintas... Tenemos que pensar cómo podemos resolverlo. Tenemos que pensar si queremos jugar con ellos, como dicen Mario y Juan, o si tenemos que turnarnos con ellos para jugar allí, como dice Laura. Vamos a pensar qué es mejor.*

Pablo: *Que se van es mejor.*

Maestra: *¿Que se vayan? Pero ¿creéis que se pueden ir? Son niños del colegio, como vosotros. ¿Podemos pedirles que se vayan?*

146

En esta tónica, la labor del docente no es corregir los usos no convencionales en los que los niños menores de seis años puedan incurrir, sino ofrecer modelos de discurso que puntualicen, especifiquen y profundicen en la comunicación compartida con los niños.

Irene: *Mi hermana va a su clase.*

Paula: *Podemos preguntar: ¿queréis jugar con nosotros?*

Pablo: *Pero tienen que correr poco.*

Maestra: *Podéis preguntarles si podéis **jugar** juntos, claro.*

Pablo: *Pero ellos...*

Elena: *Y les decimos a qué sabemos jugar.*

Pablo: *Pero...*

Maestra: *¿Sí, Pablo?*

Pablo: *Que ellos nos pegan. Uno lo hizo.*

Maestra: *¿Uno lo **hizo**? Pues no puede ser que os peguéis. Tenéis que buscar un acuerdo con ellos para **jugar**. Y pegar no puede ser.*

Por otro lado, el docente debe recurrir a mecanismos que le permitan referirse al propio discurso, es decir, moderar los turnos de habla, solicitar aclaraciones y utilizar fórmulas de cortesía en su forma de gestionar la interacción, de modo que ofrezca a los niños modelos de los que progresivamente se irán apropiando.

Maestra: *A ver. Vamos a escucharnos bien. Irene, tú has dicho que tu hermana está en esa clase, ¿no?*

Irene: *Sí.*

Laura: *Pues le dices que hagan lo que queremos nosotros.*

Maestra: *Pero Laura, tenemos que preguntarles. No podemos obligarles. ¿Qué es lo que queremos nosotros?*

Mario: *Que no nos empujen cuando jugamos.*

Maestra: *Claro, Mario; entre todos habéis puesto unas normas.*

Laura: *Les decimos que queremos jugar con ellos, pero que necesitamos que no nos empujen.*

Maestra: *¿Tú puedes decirle eso por favor a tu hermana, Irene?*

Irene: *Sí.*

Maestra: *Entonces vas a ser la portavoz. Tienes que decirle que hablas en nombre de la clase, ¿eh?, de todos. Y mañana, cuando lleguemos, nos cuentas qué te ha dicho.*

Otro reflejo comunicativo que conlleva la puesta en marcha de asambleas orientadas a la construcción de la convivencia en el grupo es el desarrollo de la comunicación no verbal. El docente debe cuidar su propia expresividad, vinculada al plano no verbal (tanto en la proximidad o distancia física, como en la gestualidad y en aspectos paralingüísticos como el volumen, la entonación o el ritmo), con el fin de contribuir a hacer más claros y coherentes los mensajes para todo el grupo, si bien no es conveniente caer en una exageración que podría banalizar la afectividad del discurso compartido.

147

En resumen, llevar a cabo la asamblea de clase como espacio para el desarrollo de la competencia social y cívica ofrece muchas oportunidades para el desarrollo de la lengua oral de los niños en EI. La situación de gran grupo ofrece un espacio de experimentación comunicativa de gran valor si los niños sienten que dicha comunicación tiene sentido y les incluye.

## 8. CONCLUSIÓN

La reunión del grupo en asamblea para abordar cuestiones de organización y convivencia en el aula resulta de especial interés para el desarrollo de las competencias social y cívica y de comunicación lingüística. Es posible dar este valor a las reuniones del grupo desde muy pronto, si bien con los niños más pequeños estaremos potenciando la familiaridad con el formato de la conversación plurigestionada (realizada entre iguales y moderada por el docente) y con niños mayores contaremos con una mayor autonomía y, por tanto, mayor iniciativa y participación. Se pasará de una situación de alta dependencia del docente a una gestión del grupo cuya responsabilidad recaiga en muy alto grado en los niños.

El hecho de que los niños se habitúen a compartir, debatir y tomar decisiones entre iguales durante el trayecto educativo que va desde los 0 a los 6 años encaja con una concepción de la EI como etapa de carácter educativo sin reservas. El potencial de desarrollo de los niños durante sus primeros años de vida reta a los docentes a estar a la altura de las necesidades de los pequeños y exige una intervención dirigida a su crecimiento integral como ciudadanos que se incorporan, a través de la escuela, a la vida en una dimensión social más amplia que la familiar.

La labor del docente pasa por adquirir conciencia sobre la calidad de la interacción compartida en el grupo y su valor como hablante cualificado que le permite ejercer el rol de moderador y dinamizador de la conversación significativa en el grupo. Dicha labor exige una alta capacidad de escucha y un alto control de los propios recursos comunicativos para acompañar a los niños de forma positiva en su trayectoria de desarrollo.

---

### BIBLIOGRAFÍA

148

- Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., Medina, A. y Vallejo, A. (2015). *La educación infantil de 0 a 6 años en España*. Madrid: Fantasía.
- Araújo, F. (2000). La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo. *Educar*, 26, 151-163.
- Argos, J. (2006) La atención a los niños y niñas de dos años. Diferentes miradas. En VV. AA., *Educar a los dos años* (pp. 19-43). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Arnaiz, V. y Collinge, M. (2010). ¿Por qué un monográfico sobre la calidad en la gestión en 0-3? Generalización del 0-3. Oportunidades y amenazas. *Aula de Infantil*, 55, 5-7.
- Barba, A. (2008). Espacios de encuentro 0-6: ¿qué nos ofrecen? *Aula de Infantil*, 83, 11-14.
- Bassedas, E., Huguet, I. y Solé, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Benejam, P. (2010). Els mestres i les competències. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 9-18.
- Bigas, M. (2000). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Bigas y M. Correig, *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil* (pp. 43-69). Madrid: Síntesis.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Madrid: Paidós-MEC.
- D'Angelo, E. (1997). La Asamblea en Educación Infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Investigación en la Escuela*, 33, 79-88.

- Díez, M.<sup>a</sup> C. (2010). A los cinco pego un brinco. *Aula de Infantil*, 54, 5-12.
- Domínguez, G. (2002). *Vivir la escuela: desde una práctica reflexiva, crítica, investigadora*. Madrid: De la Torre-Proyecto Didáctico Quirón.
- Fons, M. (2007). Reflexions sobre la modalització del discurs del mestre en educació infantil. *Articles de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 42, 58-65.
- Francescato, D., Putton, A. y Cudina, S. (1986). *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-afettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Carocci Editore.
- Freinet, C. (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- González, C. y Sánchez, S. (2015). Las elecciones frutícolas. Construyendo las competencias comunicativa, social y ciudadana a través de un proyecto. *Aula de Infantil*, 83, 29-33.
- Hoyuelos, A. (2008). El puzzle del 0-3. *In-fan-cia: Educar de 0 a 6 Años*, 110, 12-17.
- Hoyuelos, A. y Cabanellas, I. (2009). Loris Malaguzzi (1920-1994). En J. M. Osoro y O. Meng, *Reggio Emilia. Educación Infantil 0-6 años* (pp. 57-66). Santander: PUBliCan, Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Les interactions verbales: Approche interactionnelle et structure des conversations*. París: Armand Colin.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Mir, V. y Crespo, M. (2005). *Evaluación y postevaluación en educación infantil: cómo evaluar y qué hacer después*. Madrid: Narcea.
- Paniagua, G. (2006). Asamblea con los más pequeños. *Aula de Infantil*, 30, 11-15.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. y Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Portillo, M. C. (1997a). Les assemblees escolars: un gènere discursiu que cal ensenyar i aprendre. *Articles de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, 13, 102-117.
- Portillo, M. C. (1997b). La lengua oral en las asambleas. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 17-21.
- Portillo, M. C. (2000). El valor de la palabra compartida. Hablar para aprender en las asambleas de clase. *Aula de Innovación Educativa*, 96, 23-27.
- Poveda, D. (2001). Un análisis etnográfico de la interacción en el aula en relación con la alfabetización. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Poveda, D., Sebastián, E. y Moreno, A. (2003). 'La ronda' como evento para la constitución social del grupo en una clase de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 131-146.
- Ríos, I. (2005). Conocer la cultura familiar y construir conocimiento didáctico. El análisis de situaciones de aula. *Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la Literatura: Actas del VIII Simposio internacional de la SEDLL* (pp. 509-518). Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Ritscher, P. y Staccioli, G. (2005). *Vivere a scuola*. Roma: Carocci Editore.

- Ruiz, U. (1997). El diálogo y la conversación en la educación primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 11-16.
- Ruiz, U. (2002). ¿Lengua oral formal en la Educación Infantil? *Aula de Innovación Educativa*, 111, 23-27.
- Sánchez, C. (2006). Las asambleas en Educación Infantil: decidir para liberar, liberar para decidir. *Aula de Infantil*, 30, 5-10.
- Sánchez, S. (2008). *La asamblea de clase para el desarrollo de la lengua oral en 2º ciclo de Educación Infantil: estudio de casos*. [Tesis Doctoral]. Obtenido de <http://www.tesisenred.net/TDR-0424108-090134>.
- Seisdedos, M. (2004). La asamblea en la escuela infantil. *Aula de Infantil*, 19, 32-36.
- Vygotski, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.