

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

2017/2018

"MÁS ALLÁ DE LAS RUTINAS. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE
LA ASAMBLEA EN UN AULA DE 4 AÑOS"

"BEYOND THE ROUTINES. A CASE STUDY ON THE ASSEMBLY
IN A 4-YEAR CLASSROOM"

Autor: Noelia Muñoz Simal

Director: Noelia Ceballos López

Fecha: 14 de diciembre de 2017

VºBº DIRECTOR

Noelia Ceballos López

VºBº AUTOR

Noelia Muñoz Simal

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
MARCO CONCEPTUAL.....	5
La participación en Educación Infantil.....	5
Las asambleas como espacios de diálogo y toma de decisiones en Educación Infantil.....	11
MARCO METODOLÓGICO.....	16
Paradigma de investigación: estudio de caso.....	16
El Mossaic Approach como metodología de investigación.....	17
Contextualización del caso de estudio.....	19
Técnicas y estrategias de recogida de información.....	19
Proceso de análisis	22
RESULTADOS.....	24
Participación del alumnado en la asamblea.....	24
Contenido en la asamblea	26
Papel del docente en la asamblea.....	33
Metodología en la asamblea.....	34
Espacios de la asamblea	38
CONCLUSIONES.....	39
Valoración de la metodología del trabajo	40
Valoración de los resultados.....	42
BIBLIOGRAFÍA.....	46

"Más allá de las rutinas. Un estudio de caso sobre la asamblea en un aula de 4 años"

Resumen: A continuación nos adentraremos en un trabajo de investigación que tiene como objetivo principal conocer y comprender en su complejidad cómo se desarrolla la asamblea de aula en una aula de 4 años del CEIP Matilde de la Torre de Ganzo, Cantabria, desde el punto de vista de los sujetos implicados, así como el establecimiento de propuestas de mejora para aumentar la participación del alumnado en la asamblea. La investigación presentada se enmarca en los principios de la investigación cualitativa. Más concretamente, se ha optado por el desarrollo de una perspectiva de estudio de caso a través de la metodología del Mosaic Approach. Las técnicas utilizadas son: la observación por parte la investigadora; las fotografías y los dibujos realizados por los alumnos; y la entrevista semiestructurada por parte de la tutora. Finalmente, los resultados a los que se ha llegado han apuntado hacia la configuración de la asamblea como un espacio de desarrollo de actividades rutinarias y prefijadas, y la necesidad de aumentar la participación y gestión por parte del alumnado de la misma.

Palabras clave: asamblea, Voz del Alumnado, Mosaic Approach, Estrategias de Participación, Temas de Diálogo.

Abstract: Below we will go into a research project whose main objective is to know and understand in its complexity how the classroom assembly takes place in a 4-year classroom at CEIP Matilde de la Torre in Ganzo, Cantabria, from the point of view of the subjects involved, as well as the establishment of improvement proposals to increase the participation of the students in the assembly. The research presented is framed in the principles of qualitative research. More specifically, it has opted for the development of a case study perspective through the methodology of the Mosaic Approach. The techniques used are: observation by the researcher; the photographs and the drawings made by the students; and the semi-structured interview by the tutor. Finally,

the results that have been reached, have pointed towards the configuration of the assembly as a space for the development of routine and pre-fixed activities and the need to increase the participation and management by the students of that participation.

Keywords: assembly, voice of students, Mossaic Approach, strategies of participation, dialogue topics.

INTRODUCCIÓN

¿Qué es la participación?, ¿Son las asambleas de aula espacios de participación? ¿Cómo podemos escuchar al alumnado en Educación Infantil?

Éstas son tres de las preguntas que trataremos de contestar a lo largo de este trabajo de fin de grado. En primer lugar, es importante destacar que la asamblea se trata de un medio de participación, un espacio que favorece que las escuelas se conviertan en comunidades democráticas donde los alumnos aprendan a ser ciudadanos con capacidades para participar a través del diálogo y la toma de decisiones colectiva (Caramés, Delgado, García, Recover, Rosillo y Verdial, 2010; UNICEF, 2013). A continuación nos centraremos únicamente en la etapa de Educación Infantil, pues es el caso que abordamos en el trabajo, sin embargo, es necesario remarcar que se trata de una herramienta metodológica necesaria, en todas las etapas del sistema educativo.

A lo largo de este trabajo reflexionaremos acerca del desarrollo de la asamblea en un aula de 4 años con el propósito de comprender su configuración, o no, como espacio de protagonismo del alumnado. La asamblea no debe ser reducida a identificar qué día de la semana es, qué tiempo hace, cuántos niños y niñas han venido a clase, etc. Una asamblea se trata de una herramienta metodológica que permite formar ciudadanos dentro de una escuela democrática, basada en la participación y en el diálogo. Sin embargo, para ello debemos tener claro nuestro concepto de “alumno” y de “infancia” (Dahlberg, Pence y Moss, 2006).

Además, con respecto al marco metodológico de investigación cualitativa que se ha llevado a cabo, cabe destacar el estudio de caso como paradigma de investigación, dentro del cual se ha optado por la metodología del “Mosaic Approach” (Clark, 2001, 2005, 2010; Clark y Moss, 2011) como metodología para llevar a cabo dicha investigación. Dentro del “Mosaic Approach” cabe destacar tres técnicas y estrategias para la recogida de información: la observación por parte de la investigadora; las fotografías y los dibujos hechos por los alumnos; la entrevista semiestructurada a la maestra.

MARCO CONCEPTUAL

La participación en Educación Infantil

Desde la aprobación de la Convención de los Derechos de la infancia (1989) la participación se ha situado en la agenda educativa y política como un elemento de enorme relevancia. Sin embargo, no siempre que hacemos uso de ella, hacemos referencia a la misma realidad. Por ello, trataremos de presentar los diversos aspectos que conciernen a la definición de participación y las diversas formas en la que puede desarrollarse.

La escuela debe educar para la democracia, de tal manera que el niño pueda desarrollar y aprender los elementos esenciales de la convivencia social: la participación, el respeto y la búsqueda del bien común (Prieto, 2003). Todo ello permitirá al niño actuar de una manera crítica y justa tanto en la escuela como en la sociedad. Además, la democracia se trata de la igualdad, el consenso, la participación activa y el derecho de los seres humanos (Gimeno, 2000).

Uno de los pilares de la democracia es la participación que “representa un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias, y clarifica el proceso de toma de decisiones y compromiso de la comunidad en la gestación, programación y desarrollo de acciones conjuntas” (Murcia, 1994, p.15). Supone la oportunidad de comprender las claves que configuran la realidad, así como de poder tomar parte en los procesos de diálogo y toma de decisiones sobre los aspectos que afectan a lo común. Sin embargo, contrariamente a lo que, en ocasiones, se considera, la democracia y participación no se aprende en los libros y rellenando fichas, sino que es necesario vivirlo, tener oportunidades de influir sobre lo que acontece. Por ello, es necesario alcanzar mayores cuotas de protagonismo por parte de la infancia en la escuela, teniendo en cuenta sus iniciativas, diseñando e implementando sus ideas, e incorporando la diversidad en la construcción de la comunidad escolar (Prieto, 2003).

1. Tres pilares de la participación

Continuando por esta línea, es necesario saber en qué se sustenta la participación. Para ello debemos tener claros sus tres pilares: los derechos de la infancia; la idea de infancia; y la educación para la ciudadanía.

Desde el punto de vista del reconocimiento de los derechos de la infancia, en el siglo XX se produce un cambio de gran relevancia: el paso de considerar a la infancia como objetos de cuidado a sujetos con derechos. Este cambio fue causa y consecuencia de la redacción de diversas normativas y declaraciones: la Declaración de Ginebra sobre los derechos del Niño (1924); la Declaración de la ONU del Derecho del Menor (1959); y la Declaración de la UNESCO de los Derechos del Niño (1989), lo que permitió que finalmente se le concibiera como ciudadano con plenos derechos, destacando entre ellos la participación (Anexo 1). Si bien todas ellas suponen un hito importante en el proceso de reconocimiento de la infancia como un grupo social con derechos, es la Declaración de los Derechos del Niño de 1989 la que se presenta como un requerimiento de obligado cumplimiento para los países anexados. Dicha declaración exige a los Estados firmantes, entre ellos España, divulgar sus principios y disposiciones, y ofrecer oportunidades para su desarrollo. Los artículos pueden agruparse en cuatro categorías de derechos: supervivencia, desarrollo, protección y participación sobre los asuntos que le conciernen (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989). La “ciudadanía plena”, entendida como la capacitación para el pleno ejercicio de sus derechos y la lucha por el logro de una mejor calidad de vida para todos, no tendría que ver con tener la mayoría de edad e independencia económica, sino con experiencias y prácticas en la sociedad. Por ello, los centros educativos, partiendo del reconocimiento y promoción de los derechos de la infancia, se erigen como espacios de desarrollo de los mismos.

El segundo de estos pilares de la participación es el concepto de infancia, unas concepciones que son construidas a partir de las “interpretaciones de la infancia y de lo que los niños son y deben ser” (Dahlberg, Pence y Moss, 2006, p.76). Esta idea va a condicionar las oportunidades que le ofrecemos así como el grado y el tipo de participación de

los alumnos en el aula y el centro, y, por ende, la posibilidad de implicarse en los procesos de diálogo y toma de decisiones. Como construcciones, están influidas por las ideas que social y culturalmente hemos creado. Esto abre un espacio de posibilidades de reconstruirlas.

Entre las concepciones podemos destacar al niño como “reproductor de conocimiento, identidad y cultura”. Se considera que el niño no tiene ningún conocimiento previo, por lo que el adulto es el que tiene que transmitir todo aquello que debe aprender para la escuela y la sociedad en la que vive. Así, desde esta concepción de infancia, el niño es preparado para la vida posterior, sin importar sus intereses ni opiniones, ya que, los conocimientos, habilidades y valores que debe desarrollar están previamente establecidos por los adultos. De esta forma, no se tiene en cuenta al niño en sí mismo, sino que lo que se pretende es que estén preparados para adaptarse a una sociedad que actualmente está regida por el mercado global, el individualismo y la competitividad. Esta concepción reduccionista de la infancia como período preparatorio para la adultez, restringe sus posibilidades de participación al considerarse como sujetos que aún no tienen las capacidades, los conocimientos o no tienen bagaje que aportar a los demás (Dalberg, Pence y Moss, 2006).

En esta visión restringida, encontramos una segunda concepción de la infancia: la de considerarle como un ser inocente. De este modo, se considera que el niño puede autorregularse, sin embargo, la sociedad puede corromper su bondad, por lo que habría que protegerle. Esta imagen genera en los adultos el deseo de proteger a los niños del mundo que les rodea. Así, son muchas las ocasiones en las que no les mostramos la realidad tal y como es, únicamente para no “perturbarles” y “sacarles de su inocencia”, tratándose de un aspecto restrictivo, ya que realmente lo que hacemos es privarles de que interaccionen con su entorno, de la posibilidad de comprender con profundidad.

En tercer lugar, tenemos al niño como resultado de sus estadios biológicos. De esta forma, se generaliza y se entiende que todos los niños de una edad determinada tienen la capacidad de realizar unas acciones únicamente por el hecho de tener esa edad, independientemente de la

estimulación que reciben del entorno. De esta manera, se entiende que su desarrollo es un proceso innato, de forma individual donde “cada niño sigue una secuencia estándar de estadios biológicos que constituye un camino hacia la realización plena o una progresión escalonada hacia la madurez” (Dahlberg, Pence y Moss, 2006, p.80) Bajo esta visión, aquellos que restringen la participación de los niños/as de menor edad, encuentran en la idea de desarrollo biológico un refuerzo y modo de legitimar sus ideas.

En contraposición, como visión más compleja de la infancia encontramos aquella que lo define como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura. En esta concepción se entiende al niño como un individuo “rico en potencial, fuerte, poderoso, competente y que está relacionado con las personas adultas y con otras de su edad” (Dalberg, Pence y Moss, 2006, p.83). En esta concepción de infancia sí se tienen en cuenta sus intereses, opiniones y necesidades, considerándoles como miembros de la sociedad con unos derechos y unas responsabilidades, lo que favorece su participación activa. De hecho, se les considera grupo social en sí mismo dentro de la sociedad, siendo igual de importante que otras etapas. Es importante destacar que gracias a las responsabilidades que tienen, los niños podrán desarrollar la capacidad para tomar decisiones, para defender sus propios posicionamientos, construir su identidad como ciudadano (Dalberg, Pence y Moss, 2006). En esta concepción de infancia se considera la existencia de múltiples infancias y niños, no una sola infancia universal. Así, son los niños los que “participan en la construcción y en la determinación de sus propias vidas y en las vidas de los que les rodean y en las sociedades en las que viven” (Dalberg, Pence y Moss, 2006, p.85).

El tercero de los pilares se trata de la educación para la ciudadanía. Los niños necesitan estar informados, tener espíritu crítico, ser capaces de defender sus ideas por medio de la razón y basándose en unos argumentos después de contrastarlos, etc. De este modo, la escuela tiene un papel muy importante en el desarrollo de la inteligencia cívica. Incluir la idea de que a participar se aprende participando y que el desarrollo de la ciudadanía requiere de la experiencia y reflexión que puede aportar una escuela basada en los principios de la escucha, participación y toma colectiva de decisiones. En este sentido, debemos tener en cuenta que los niños están en constante contacto

con la realidad y, únicamente podrán ser críticos con ésta en la medida en la que desde la escuela se les enseñe a realizar preguntas relevantes sobre su entorno y desarrollar los procesos y estrategias que les permitan responderlas e imaginar alternativas. En consecuencia, se les debe educar para que desarrollen la capacidad de reflexión, análisis y compromiso. Para concluir, es preciso destacar que ésta es la vía que debemos tomar para poder tener en cuenta todas las voces y así lograr una ciudadanía democrática, partiendo del diálogo (Schultz, 2009).

2. Diferentes formas en las que se ha configurado la participación

Escuchar la voz del alumnado es considerado un elemento clave en los procesos de mejora educativa y docente desde su reconocimiento como testigos expertos de la vida de las escuelas (Flutter, 2007; Cook-Sather, 2011). Sin embargo, como señalábamos en la introducción, no siempre que aludimos a dicho término lo hacemos desde la misma configuración y planteamientos. La tradición en estas experiencias nos ha mostrado como los procesos de escucha se configuran de diversas maneras. En este trabajo partimos de la propuesta de Fielding (2011) para reflexionar sobre las diferentes formas en las que puede configurarse en nivel de complejidad creciente.

1. En primer lugar, se encuentran los alumnos como fuente de datos. En este caso, una de las visiones más restrictivas, los docentes hacen uso de la información de la que disponen sobre el progreso y bienestar del alumnado.
2. En un segundo momento, se atiende a la participación de los alumnos como informantes activos. De este modo, los alumnos sí aportan información a través de un diálogo o debate con los maestros, aunque las decisiones sobre el proceso de aprendizaje son tomadas por el profesorado.
3. En tercer lugar, cabe destacar el enfoque en el que se tiene presente la coparticipación de los alumnos en la indagación. En este nivel, los alumnos no son sólo consultados, sino que pueden indagar sobre temas aunque éstos sean establecidos previamente por los adultos. De esta forma, se tiene más en cuenta la voz del alumnado en

relación a su posibilidad de investigar, a pesar de que sea el equipo docente el que tenga el papel de guía.

4. En cuarto lugar, cabe destacar a los alumnos como creadores de conocimiento. En este enfoque son los alumnos los que adoptan el papel de guía y el equipo docente el que aporta un apoyo activo.
5. En quinto lugar, existe una cooperación entre ambos agentes, de tal manera que la “guía, planificación y ejecución de la investigación, así como el compromiso de dar seguimiento y reajustar lo iniciado, son responsabilidad de ambas partes por igual” (Fielding, 2012, p.7). De este modo, los alumnos son responsables de aspectos tan importantes como la elección del tema, desarrollo y evaluación. Además, su participación no es momentánea, sino que gestiona la vida del centro (Susinos y Ceballos, 2012).
6. Por último, en el máximo nivel encontramos el patrón colaborativo del aprendizaje intergeneracional como democracia vivida. En este sentido, “los jóvenes y los adultos son compañeros y co-creadores de una concepción del aprendizaje y del vivir más amplia y más generosa que, muchas veces, incluye resultados mensurables, pero que no está constituida o constreñida por éstos. La voz del alumnado es emergente y dialogística, relacional y recíproca, tanto en su mutuo compromiso como en las intenciones a las que aspira. Son alumnos y profesores trabajando y aprendiendo juntos en sociedad” (Fielding 2011, p.38). Este patrón es el que más en cuenta se tiene la voz de los alumnos, de tal manera que existe una colaboración bilateral entre el alumno y el docente, destacando un compromiso por parte de todos con el bien común y una responsabilidad de todos los agentes. Así, la participación forma parte de la vida diaria de la escuela.

De esta manera, llevando a la práctica este último patrón, llegaremos a tener una democracia participativa real en la escuela, de tal forma que la herramienta utilizada sea el diálogo, el respeto y la convivencia democrática (Fielding, 2012).

Las asambleas como espacios de diálogo y toma de decisiones en Educación Infantil

En este recorrido vamos a detenernos en diferentes puntos que hacen posible la asamblea como forma de participación en el aula. La asamblea se trata de una metodología presente en prácticamente todas las aulas de Educación Infantil, sin embargo, no siempre están enfocadas a la participación democrática y el uso del diálogo, sino al desarrollo de actividades y rutinas.

En este momento nos detendremos en una aproximación al concepto de 'asamblea'. En el marco de participación anteriormente descrito, encontramos que la asamblea, atendiendo a sus funciones, se presenta como una oportunidad para convertir las escuelas en comunidades democráticas y conseguir que los alumnos aprendan a ser ciudadanos con capacidades para participar a través del diálogo y la regulación de la vida en común. Así, se configuran como espacios de debate y organización de la vida del aula y del centro: convivencia, modo en el que nos organizamos, currículum y los procesos de aprendizaje, etc.

Una de las finalidades de la asamblea es avanzar hacia escuelas entendidas como comunidades democráticas debido a que abre un espacio a la regulación de la vida en común. Para ello es necesario saber que en la asamblea se critica, se discute, se decide y se actúa. "La asamblea se trata de un órgano participativo en el que se organiza y planifica el trabajo de clase en torno al cual gira la vida de la escuela" (Caramés, Delgado, García, Recover, Rosillo y Verdial, 2010, p.4). De este modo, para llevarlo a cabo, es importante destacar su papel informativo entre los mismos alumnos y de éstos con los educadores. Por esta razón, se trata de una herramienta metodológica potente, debido a que se pueden tratar temas de diversa índole que puedan afectar de manera directa o indirecta a todo el colectivo. Por otro lado, este medio se puede emplear para tratar aspectos que han ocurrido como problemas, contratiempos, causas de los tiempos, etc. que afectan al colectivo, de tal manera que aumenta la comprensión mutua. Finalmente, en la asamblea se puede decidir y organizar todo aquello que se quiera hacer, de tal manera que se regula la vida de la clase. De este modo, todos los participantes de la

asamblea podrán conocer el porqué de algunas decisiones, además de poder manifestar sus necesidades o intereses (Rovira, 2001). En consecuencia, los alumnos podrán implicarse en las actividades desde su concepción, planificación y diseño, tomando un mayor partido de ellas y estando aún más implicados y motivados.

Tal y como acabamos de comentar, los temas a tratar en una asamblea son muy variados. Sin embargo, todos ellos contribuyen a cohesionar al grupo y permiten desarrollar un modelo de educación en el que se entiende al alumno como el centro de atención de la educación, de tal forma que la escuela se debe adecuar a los alumnos, y no al revés. De este modo, es importante tener presente el trabajo en grupo, de manera que los debates enriquecen mucho tanto a nivel de grupo como a nivel individual. De tal forma que la actividad cooperativa por excelencia es la asamblea, tratándose de una forma de comunicación real y efectiva (Caramés, et al., 2010).

El situar el diálogo como elemento central de la asamblea nos invita a pensar en el uso del lenguaje oral como vehículo de entendimiento mutuo (Rovira, 2001). De esta forma, al propiciar el espacio de diálogo colectivo, donde se escucha activamente a los demás participantes, la asamblea se presenta como un instrumento muy adecuado para desarrollar el respeto a las diferencias. Sin embargo, en un compromiso con la escucha de todas las voces, es necesario imaginar y diseñar nuevas estrategias. Dentro de estas estrategias destacan los lenguajes creativos como herramientas poderosas utilizadas con el fin de favorecer el aprendizaje en el hacer y en el conocer tanto dentro como fuera de las aulas (UNICEF, 2013). Por esta razón, a pesar de que “la palabra es la punta sonora de la vida, es lo que sale a flote del pensamiento inmerso” (Díez Navarro, 2012, p.188), no todos los alumnos se sienten cómodos a la hora de expresar sus pensamientos por medio de la palabra. De este modo, los lenguajes creativos, entendiéndolos como, por ejemplo, el uso del lenguaje visual, la manipulación de elementos para la toma de decisiones, etc. les ayudarán a expresar todo aquello que ellos deseen. Así, gradualmente tendrán más confianza en sí mismos y utilizarán la palabra con tanta facilidad como los demás lenguajes creativos.

En ocasiones, se recurre en las aulas a la votación como estrategia de toma de decisiones sobre los aspectos de la vida en común. Sin embargo, la votación no se trata necesariamente de la herramienta más adecuada, puesto que, dependiendo de qué elementos rijan esas votaciones, reproducirán las diferencias de poder. Así, si bien es cierto que “con las votaciones los alumnos aprenden a actuar teniendo en cuenta los intereses y puntos de vista de los demás, no sólo los suyos” (Sánchez Blanco, 2006, p.1), el uso de las votaciones no debería ser determinante a la hora de qué actividad o tema desarrollar, pues los alumnos que estén en minoría puede que no vean sus propuestas debatidas o tenidas en cuenta. Optar por un proceso de toma de decisiones deliberativa, es decir, fruto de diálogo y la negociación, permite llegar a acuerdos desde la complejidad del proceso. Así, los alumnos se convertirán en ciudadanos con autonomía y responsabilidad, gracias a la formación integral-colaborativa que les brinda la asamblea. De esta forma, se promueve la equidad pues todas las propuestas son escuchadas (UNICEF, 2013).

En este sentido, nos alineamos con la consideración de que la democracia no se aprende si no se vive y se practica, por lo que la asamblea se trata de un modelo idóneo para su praxis basada en el respeto y en la aceptación de todos sus miembros (Caramés, et al., 2010). *“La democracia de mañana se prepara con la democracia de la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas”* (Freinet, 1964 citado en Imbernón, 2010, pp.13).

En segundo lugar, con respecto a la organización de la asamblea, debemos tener en cuenta distintos aspectos. La mera existencia de este espacio no es suficiente para su configuración como un lugar de participación del alumnado. La organización y gestión de la asamblea surge así como relevante para su configuración. Para comenzar, entendemos que no es una conversación informal, sino que tiene un propósito y un modo de organización que requiere un proceso de escucha y una gestión que debiera de definirse por el protagonismo del alumnado en su desarrollo.

Para ello, es necesario tener en cuenta aspectos como: tener un propósito que requiere unas normas configuradas por todos. Estas normas pueden ser elaboradas por todos en base a las necesidades, características e intereses del grupo que la desarrolla. De este modo, estas normas que promueven el diálogo con el fin de llegar a unos acuerdos, permiten gestionar el turno de palabra para que el alumnado aprenda a ser autónomo en su desarrollo, así como a asumir responsabilidades. Por otro lado, para que el diálogo se lleve a cabo, es importante establecer el orden del día en el que se deben tener en cuenta tres aspectos: todos tienen que poder proponer temas; todos estos temas o propuestas se tienen que poder debatir; es necesario establecer un modo de llevar a cabo este orden del día. De este modo, la asamblea ha de tener una organización previa que debe ser flexible en cuanto a los tiempos, los temas a escoger, etc., teniendo siempre presentes las necesidades de todos los agentes implicados (Rovira, 2001). Por esta razón, se trata de un momento vivo, de un momento en el que todos pueden constantemente participar, modificar aspectos para mejorarlos, introducir cambios, etc. (Equipo Docente 2º ciclo, 2006). Además, estas propuestas deben ser escuchadas y discutidas, pues todas y cada una de ellas son importantes e interesantes para llevar a debate.

Una vez que el diálogo se lleva a cabo, es importante registrar toda la información debatida en un documento. Este documento debe estar elaborado por todos los agentes implicados en el desarrollo de la asamblea. En este documento se podrán registrar aspectos como el orden del día, los temas tratados en la asamblea y las reflexiones y conclusiones a las que se han llegado por parte de todos.

Siguiendo en esta línea, para su desarrollo es importante el reparto de roles en el que todos los niños deben adquirir en el tiempo los diferentes roles. Para ello destacaremos dos principales como es el coordinador general y administrador del tiempo y del silencio. En relación al coordinador general, deberá conducir la sesión, proponer actividades de trabajo, y animar y facilitar la participación tanto individual como en equipos. Este coordinador en un primer momento puede ser el docente, sin embargo, una vez que todos conozcan la metodología de la asamblea, esta responsabilidad debe ser

asumida por el alumnado. Por otro lado, existe el cargo de administrador del tiempo y del silencio, entre otros, quienes deberán favorecer una comunicación óptima. De esta manera, la asamblea se trata de una forma de organización muy compleja que contribuye, a través del diálogo y de la participación de todos, a la formación de ciudadanos a partir de una escuela democrática, y todo ello es gracias a los cargos que la integran y a las bases tan sólidas que la sustentan.

En relación a los agentes que pueden tomar partido en las asambleas, lo que se pretende no es eliminar la responsabilidad de los maestros y educadores, sino que se pretende dar voz a todos los miembros de la comunidad educativa para un mayor enriquecimiento. Se pretende, así, una participación más igualitaria, de tal forma que se logrará una mayor eficacia escolar a través de un clima cooperativo, de convivencia, de igualdad, etc. (Rovira, 2001). En el momento de solucionar algún inconveniente, se buscan soluciones constructivas que tengan en cuenta a todos los implicados, de esta manera se favorece que “el discurso democrático y participativo supere la visión unilateral impuesta por el profesorado” (Caramés, et al., 2010, p.19). De esta manera, se estará impulsando una mayor autonomía y una transferencia de responsabilidades en relación a las tareas de aprendizaje, y es precisamente este proceso el que se desarrollará con una mayor facilidad gracias a un mayor nivel de igualdad entre los roles de los educadores y de los alumnos. Por otro lado, el hecho de que la escuela esté en contacto con organizaciones del entorno supone el desarrollo de estrategias de aprendizaje social y democrático por parte de los alumnos. De este modo, podrán ser conscientes de la realidad que les rodea para poder entender cómo se organizan los grupos humanos, entendiendo que tienen cabida en la sociedad en la que viven (Caramés, et al., 2010).

Además, es preciso destacar que es la propia asamblea la que ejerce autónomamente su autogobierno y evaluación, de manera que felicita o invita a un nuevo compromiso a cada uno de los participantes, en relación a la manera en la que han desempeñado su cargo. De esta forma, a medida que se desarrolla la asamblea, son todos los integrantes de ésta los que descubren si todo aquello que están desarrollando, da lugar a los resultados esperados. La

consecuencia es una autorregulación y un aprendizaje, por parte de los participantes, a ser responsables ante el grupo al que pertenecen (Caramés, et al., 2010).

Finalmente, destaca el hecho de que se trata de “un espacio de educación en valores como el respeto, la colaboración, la solidaridad o la justicia, y se ejercen capacidades [...], como la empatía, el diálogo, la comprensión, el juicio o la autorregulación” (Rovira, 2001, p.4). De este modo, nos aseguraremos de que valores como el diálogo, el bien común o la justicia formen parte de su bagaje educativo y experiencial, y es por ello por lo que es necesario que los alumnos también tengan la responsabilidad y el protagonismo de potenciar estos valores en la escuela (Rovira, 2001). A través de la asamblea aprendemos que “convivir es algo más que tolerar” (Caramés, et al., 2010, p.9). Se trata de creer que realmente es posible vivir juntos, de manera que cada uno exponga sus opiniones sin ningún miedo a expresar lo que siente, buscando entender a los demás. Gracias a este clima en el que no existe el miedo a manifestar la propia opinión, se puede generar el sentimiento de pertenencia al grupo, sintiéndose partícipe activo de las actividades que en él se realizan.

A modo de conclusión, es importante destacar que la asamblea se trata de un espacio de diálogo en el que todos los agentes implicados tienen el derecho a participar, a ser escuchados y a ser tenidos en cuenta.

MARCO METODOLÓGICO

Paradigma de investigación: estudio de caso

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se sitúa en la tradición de la investigación cualitativa que busca poner en primer término la interpretación que le han otorgado a su experiencia educativa los sujetos que participan de la misma (Flick, 2004). El propósito de la investigación es conocer y comprender en su complejidad cómo se desarrolla la asamblea de aula en una clase con niños de 4 años del CEIP Matilde de la Torre de Ganzo, Cantabria, desde el punto de vista de los sujetos implicados, así como el establecimiento de propuestas de mejora para aumentar la participación del

alumnado. Bajo este propósito recurrimos al estudio de caso por ser concebido como un “estudio exhaustivo de un caso singular interpretado en un escenario sociocultural y político concreto” (Simons, 2011, pp.17). En relación a las características de los estudios de caso son:

- Investigar fenómenos en los que se pretende dar una respuesta al cómo y al porqué ocurren. En este caso lo que pretendemos es investigar acerca de la presencia o no de participación por parte de los alumnos en la asamblea de aula.
- Permite estudiar uno o múltiples temas, en esta ocasión nos centraremos en la participación activa por parte de los alumnos de Educación Infantil y en la asamblea como estrategia y espacio de diálogo.
- Se pueden estudiar los temas desde diferentes perspectivas y variables, al poder escuchar y comprender cómo los diferentes sujetos implicados lo interpretan.
- Se puede explorar el tema de forma más profunda para poder obtener un conocimiento más amplio.

Es preciso destacar que en el estudio de caso existe una “participación democrática de los investigadores y personas participantes, se establece un marco de trabajo en el que todos se sienten parte de algo común desde los distintos roles que pueden adquirir unos y otros” (Haya, 2011, p. 117). En esta línea, se ha seleccionado como metodología de investigación el “Mosaic Approach”, acorde con estos principios y con las características de los sujetos implicados (Clark, 2001, 2005, 2010; Clark y Moss, 2011).

El Mosaic Approach como metodología de investigación

Para comenzar es preciso destacar que esta metodología utilizada es un enfoque multi-método, al incorporar estrategias de producción del conocimiento de orientación participativa, como las fotografías, viajes y mapas, a las habitualmente presentes en la investigación cualitativa como las entrevistas y observaciones (Clark, 2001, 2005, 2010; Clark y Moss, 2011). Por otro lado, esta metodología se caracteriza por su enfoque multivocal al incorporar las

interpretaciones de los investigadores, los docentes y el alumnado. Este último es uno de los aspectos más novedosos, la presencia del alumnado como intérpretes e investigadores de su realidad. En definitiva, es preciso destacar que “Mosaic Approach” se cimienta en diferentes aspectos (Clark, 2001, 2005, 2010; Clark y Moss, 2011):

- Alumnado como constructor de conocimiento.
- Alumnado con derecho a participar.
- La construcción democrática de conocimiento con los sujetos implicados en el contexto de estudio.
- La combinación de la metodología tradicional de la observación y la entrevista con la introducción de técnicas de participación.

De este modo, tal y como hemos destacando en el trabajo, a lo largo de este proyecto estamos pretendiendo hacer mención al hecho de que los alumnos deben ser los protagonistas en los procesos de construcción de conocimiento sobre los aspectos de la vida escolar que les atañen. Desde este compromiso, consideramos la metodología del “Mosaic Approach” como potenciadora de la escucha de la voz infantil, permitiéndoles participar activamente de los procesos de indagación y construcción del conocimiento. Un proceso que nos aporta una comprensión y visión más compleja y profunda del hecho investigado (Clark, 2001, 2005, 2010; Clark y Moss, 2011). De este modo, el “Mosaic Approach” es un método o herramienta que escucha la voz de los niños, de manera que se basa en los puntos de vista o experiencias de éstos en un proceso complejo y profundo de diálogo, reflexión e interpretación de su vida escolar, en concreto, de la asamblea de aula (Clark y Moss, 2011).

Tradicionalmente se ha obviado el punto de vista y los procesos de interpretación de aquellos actores educativos que poseían menor poder, el alumnado, en beneficio de otros, los adultos: maestros e investigadores, al considerar que no podían contribuir al proceso de indagación. Sin embargo, escuchar a los alumnos permite conocer y comprender con mayor profundidad, acceder a su particular y singular mirada e interpretación, no accesible desde otras voces o personas, como testigos expertos (Susinos y Ceballos, 2012).

Contextualización del caso de estudio

La investigación que se presenta se desarrolla en el aula de 4 años del colegio público de Educación Infantil y Primaria Matilde de la Torre de Ganzo. Este colegio se encuentra situado en una zona rural a pesar de que esté muy cerca de la ciudad de Torrelavega. El centro es pequeño, concretamente la ratio del aula en el que vamos a llevar a cabo la investigación es de 18 alumnos, habiendo 6 niños y 12 niñas.

En cuanto al modo de trabajo, es preciso destacar que, a pesar de que se hacen actividades dinámicas y de investigación, también se hace cierto uso de recursos propios del trabajo con editorial como es el uso de las fichas. Las actividades a realizar dentro del aula son tanto individuales como grupales.

Técnicas y estrategias de recogida de información

Como se ha señalado anteriormente, el “Mosaic Approach” combina la metodología tradicional de la investigación cualitativa, la observación y la entrevista, con la introducción de herramientas de participación. A continuación, se presenta cómo se han diseñado estas estrategias en el estudio de caso que abordamos.

1. Observación:

En primer lugar, este enfoque reconoce como importante la observación, dado que da lugar a una forma de hacer visibles las vidas de los niños. “Observar implica examinar y contemplar con atención, [...] implica actitudes y procesos como la atención, percepción, memoria, comparación, discernimiento o reflexión” (Riera, 2015, p.57). Es por ello, que la observación sobrepasa la mirada informal, para poner en marcha un proceso situado y orientado. “Es importante ‘escuchar’ su lenguaje corporal, sus diferentes expresiones faciales, sonidos, movimientos, etc. para poder construir una impresión de qué están haciendo y el porqué de estos actos” (Clark y Moss, 2011, p.14). Así, es muy importante mirar pero también recoger información de manera sistemática y orientada. Para llevar a cabo esta observación pusimos en marcha la estrategia de “notas de campo” debido a que cuenta con una estructura muy abierta, no limitándose *a priori* en ciertos aspectos concretos. Estas notas se convirtieron posteriormente en el diario de investigación.

Se realizarán cinco observaciones no participantes durante el momento de la asamblea de aula. Estas observaciones tuvieron como propósito conocer la situación real del aula en relación a: el contenido, la participación de los alumnos, las estrategias utilizadas por parte de la maestra para fomentarla; y el grado de implicación del alumnado en los procesos de diálogo y toma de decisiones.

2. Estrategias participativas

— Fotografías y/o dibujo

El Mossaic Approach utiliza las fotografías o dibujos como herramienta de investigación, de tal manera que es el alumno el que mediante la cámara o a través de la expresión plástica, explica sus ideas. Estas herramientas tienen gran valor para ellos, por un lado, por el reconocimiento que la imagen tiene en el contexto actual (Clark, 2001, 2005, 2010; Clark y Moss, 2011). Por otro, porque se presenta como una oportunidad para escuchar a aquellos alumnos que no se sienten cómodos o competentes en el lenguaje oral y escrito que impera en la escuela. Por último, es preciso destacar el hecho de que en esta clase de 4 años en la que vamos a realizar la investigación, en muchas ocasiones, algunos de los alumnos ponen sus manos como si tuvieran cámaras de fotos, para simular que sacan fotos a sus compañeros en momentos que ellos consideran importantes.

Para llevarlo a cabo, cada alumno deberá tomar 3 fotos. La consigna que se les da es que esas tres fotos recojan los momentos que ellos consideran más importantes de la asamblea o aquella parte que más les gusta. De este modo, podrán fotografiar aquello que ellos consideren que es interesante de ese preciso momento (Rose, 2007; Lodge, 2007; Clark, 2010; Doval, Martinez-Figueira y Raposo, 2013). De manera complementaria, los alumnos podrán realizar dibujos que amplíen o expliquen la información recogida en las imágenes (Lodge, 2007).

— Conversación con el alumnado

De manera complementaria, llevamos a cabo conversaciones con los niños sobre las imágenes y dibujos realizados con el fin de ampliar la información que nos ofrecen. Es un momento de intercambio de preguntas y percepciones que profundiza en el sentido último de lo que los alumnos quieren contar. Para ello, podremos distinguir dos momentos: un primer espacio de conversación individual, de tal manera que cada uno tenga sus fotos delante para poder explicar qué ha querido transmitir y por qué era importante fotografiarlo; un segundo momento, es el de diálogo compartido. Cada alumno pega su dibujo en un papel continuo y comentará con el gran grupo lo que ha querido expresar, de modo que se produce un diálogo sobre cada una de las representaciones que permite al alumnado interrogarse sobre su elección. Es importante crear un ambiente cómodo en el que ellos mismos sientan que son parte de ese grupo para que puedan expresarse con seguridad. Contamos con la ventaja de que lo que queremos saber es qué opinan ellos acerca de la asamblea, lugar en el que están acostumbrados a expresarse y a manifestar lo que ellos piensan. De este modo, el observador podrá introducir las diferentes preguntas de forma sencilla como son: ¿qué has querido expresar con este dibujo?; ¿por qué es importante para ti?, etc.

3. Entrevista semiestructurada a la maestra

Otro agente importante que tendremos en cuenta a la hora de la realización de la investigación en esta aula de 4 años es la maestra (Flick, 2004). Para ello, realizaremos una entrevista semiestructurada, de tal manera que se ha diseñado un guion abierto de preguntas. Pretendemos conocer, bajo su punto de vista, cómo es su asamblea y cómo cree que se podría mejorar. Las preguntas que le serán formuladas serán las siguientes:

- 1- ¿Los alumnos participan en el desarrollo de la asamblea?, ¿de qué modo?
- 2- ¿Hay alumnos que no suelen participar?, ¿qué estrategias utilizas en esos casos?
- 3- ¿Qué actividades y temas se llevan a cabo en la asamblea?, ¿quién los decide?

- 4- Si tuvieses que emprender una mejora en la asamblea, ¿qué cambios harías?

En este sentido, el uso de diferentes fuentes como es el investigador, los alumnos y la maestra, nos permite triangular la información recogida. Para ello, lo que pretendemos es saber la perspectiva de la maestra, escuchar su voz y, sobre todo, conocer si coincide su opinión acerca de la asamblea con la de los alumnos y con lo observado por el investigador. De este modo, podremos alcanzar una mayor calidad en el desarrollo de ésta.

Proceso de análisis

La información recogida a través de las diferentes estrategias son objetos de análisis con el propósito de identificar y reflexionar sobre las ideas y resultados más relevantes. A continuación presentamos las categorías de análisis diseñadas. Estas han surgido atendiendo a la teoría sobre las asambleas y los procesos de participación pero también recogiendo aquellos aspectos que han emergido durante la investigación (Flick, 2004).

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA ASAMBLEA	Grado de participación	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca del espacio y grado de protagonismo de los alumnos en el diálogo y toma de decisiones.
CONTENIDO EN LA ASAMBLEA	Rutinas	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca de hábitos relacionados con conceptos básicos adecuados que permiten desempeñar importantes funciones mediante la repetición de actividades y tareas.
	Experiencias fuera del aula	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca de vivencias más allá de las fronteras del centro escolar, tanto de la escuela hacia la sociedad como de la sociedad hacia la

			escuela.
	Curriculum		Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca de las competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación del nivel educativo.
	Organización y gestión		Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca de las normas, procedimiento administrativo y sistema de control para el funcionamiento del centro escolar.
PAPEL DEL DOCENTE EN LA ASAMBLEA	Concepto de participación		Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca del concepto del grado de protagonismo de los alumnos en el diálogo y toma de decisiones.
	Rol en la asamblea		Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca del papel que tiene el docente en el momento de la asamblea.
METODOLOGÍA EN LA ASAMBLEA	Lenguaje	Oral	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca de la expresión oral.
		Escrito	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca de expresión escrita.
		Creativos	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca de la expresión dramática o visual.
	Estrategias	Participación directa	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca del grado de protagonismo de todos los alumnos de forma individual.
		Participación representada	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca del grado de protagonismo de los alumnos a través de un representante.
		Pregunta directa	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca de la formulación de interrogantes por parte del docente hacia un alumno de forma

			individual.
		Pregunta al grupo	Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca de la formulación de interrogantes por parte del docente a todo el grupo.
		Ante la no intervención del alumnado	Ideas, afirmaciones y ejemplos por parte del docente ante una situación en la que un alumno no quiere participar.
ESPACIOS DE LA ASAMBLEA	Espacio		Ideas, afirmaciones y ejemplos acerca de la zona del aula en la que se desarrolla la asamblea.

Tabla 1. Categorías y códigos de análisis. Fuente: Autoría propia.

RESULTADOS

En este apartado recogemos las ideas y reflexiones más relevantes que han resultado del proceso de análisis de los datos producidos en este trabajo.

Participación del alumnado en la asamblea.

El primero de los aspectos sobre el que detenerse es el relativo a la participación del alumnado en la asamblea. El grado de participación del alumnado en el caso estudiado se caracteriza por ser, por un lado, una participación delegada en el encargado del día, quien toma de manera personal las decisiones en las reducidas oportunidades que tiene, por el otro, una participación limitada por la intervención y directividad de la maestra.

1. Presencia como participación.

La primera de las reflexiones es la confusión de la participación con la presencia. Durante el desarrollo de la asamblea, todos los alumnos del grupo-clase se encuentran sentados en la alfombra (presencia en la asamblea), sin embargo, su papel es el de reproductores de las actividades definidas (cantar la canción, esperar a que comprueben si han venido o no a clase, etc.). Es únicamente el encargado quien, como veremos a continuación, tiene la posibilidad de tomar algunas decisiones, siempre limitadas y concretadas previamente por la maestra. Mientras tanto, el resto de alumnos son meros espectadores con pocas opciones para poder participar.

2. Participación delegada: el encargado del día toma las decisiones por todos.

Dentro del marco de desarrollo de la asamblea de aula, encontramos la figura del encargado. Esta figura es rotativa, cada día uno de los alumnos adopta el papel de encargado siguiendo el orden de lista de clase según el apellido. Esta figura es relevante en este proceso de análisis porque es quien tiene la posibilidad de tomar algunas decisiones relacionadas con: la selección del alumnado para participar de ciertas actividades enmarcadas en la asamblea, elección de ciertas actividades las cuales son propuestas por la maestra, elección de las canciones que desea cantar, etc.

“Para poder participar en el ‘escenario’, los alumnos que quieran, deben levantar la mano y el encargado elige a unos cuatro o cinco compañeros. En la mayoría de los casos son justo los niños que quieren participar, sin embargo, en el caso de que haya más de cinco niños que quieran participar, esperarán a la siguiente canción para salir. En este sentido, cada uno de los días es uno de los alumnos el que tiene este cargo, por lo que todos tienen la oportunidad de participar” (Diario de observación).

Por otro lado, cabe destacar cómo son los propios alumnos quienes resaltan la figura del encargado como principal: *“me gustan mis compañeros sentados en la alfombra y además estaban escuchando a “A”* (la encargada del día)”. En este sentido, entienden que el encargado es una figura fundamental, la única persona que puede dar su opinión, de tal manera que, si no son encargados, no se les suele preguntar qué quieren hacer o quién debe salir a realizar la actividad. Así, podemos ver cómo en el momento en el que un alumno es el encargado mejora su posición en relación a sus compañeros aunque esta participación es más simbólica que real al no poder decidir aspectos centrales sino más bien elegir entre las opciones de la maestra.



“El peso fuerte lo tiene el encargado del día, que decide qué cantar, si hacemos determinada actividad u otra (dentro de varias propuestas) o elige el cuento.” (Entrevista a la tutora).

Imagen 1: Alumnos escuchando a la encargada del día.

3. Participación simbólica: cuando preguntamos y no escuchamos.

Atendiendo al discurso de la maestra durante la entrevista surge la concepción de la asamblea como espacio de participación:

“¿Los alumnos participan en el desarrollo de la asamblea?, ¿De qué modo? Intento que los alumnos participen en el desarrollo de la asamblea. Me gusta que la asamblea sea un momento en el que todos podamos hablar y escucharnos, donde los niños se expresen y participen en todas las rutinas y actividades que planteo” (Entrevista a la tutora).

Sin embargo, cuando se profundiza en el desarrollo de la misma y su papel encontramos que posee un rol protagónico que limita el alcance del protagonismo del alumnado. Ella plantea las rutinas y actividades a llevar a cabo, no hay oportunidad de que sean los alumnos quienes las sugieran, relegando la participación a la elección entre las opciones planificadas.

“La maestra les pregunta a los alumnos qué actividades quieren hacer por medio de una pregunta abierta al grupo (“¿qué os gustaría hacer ahora: sumas, contar cuántos somos, el juego de las emociones?”) Y, en base a lo que unos pocos opinen, siempre eligiendo entre las distintas opciones, se tiene en cuenta para tomar la decisión final. De este modo, es la maestra quien decide finalmente en relación a lo que la mayoría de los alumnos que han contestado quieren hacer” (Diario de observación).

En el fragmento anterior encontramos un ejemplo de participación simbólica. La maestra realiza una pregunta al grupo, la cual busca, al menos inicialmente, promover la participación y las posibilidades del alumnado de tomar decisiones sobre el desarrollo de la asamblea. Sin embargo, por un lado, no diseña espacios o estrategias que permitan a todos participar. Sólo unos pocos alumnos responden. Por otro lado, es ella quien finalmente decide qué hacer, no los alumnos. De este modo, únicamente les pregunta para conocer epidérmicamente sus opiniones y poder tomar una decisión.

Contenido en la asamblea

En este momento, se centra el análisis en los temas y asuntos que son objetos de diálogo y acción en la asamblea. Se encuentran principalmente actividades y propuestas que nos alejan de la asamblea como espacio de diálogo y decisión, y que muestran un momento y tiempo escolar definido por actividades prefijadas, estructuradas y repetitivas: las rutinas y presentación y/o desarrollo de actividades académicas. En contraposición, encontramos dos propuestas que, si bien no son mayoritarias, abren una oportunidad para redefinir la asamblea: compartir las experiencias vividas fuera de la escuela y el diálogo sobre actividades de indagación fuera del aula.

1. La presencia mayoritaria de rutinas en la asamblea

La mayor parte del tiempo de desarrollo de la asamblea está ocupado por las rutinas, siendo actividades relacionadas con aspectos básicos que se repiten cada día. En el caso que analizamos, las rutinas están compuestas por diferentes actividades: qué día de la semana es, cuántos somos en clase, cuántos niños hay, qué tiempo hace y lectura de cuentos.

"Darnos los buenos días, pasar lista, contabilizar cuántos no han venido, ver cuántos somos en el aula, el tiempo que haces, día de la semana y mes, estación del año,... [...] Y, por último, cantamos un número determinado de canciones y contamos un cuento." (Entrevista).

Del mismo modo, cuando se le pregunta al alumnado acerca de qué hace en la asamblea, recurre a estas rutinas.



Imagen 2: Alumnos cantando en la asamblea.

Si bien los alumnos señalan las rutinas como actividades centrales durante la asamblea, también indican que no todas las propuestas les resultan de interés. *“Estamos sentados. No me gustan todos los momentos de la asamblea. Lo que más me gusta es cuando cuentan un cuento.”* Una reflexión que, si bien puede interpretarse como una oportunidad de mejora para añadir actividades que puedan ser más de su interés, actualmente es ignorada.

En el siguiente dibujo este alumno se representa a sí mismo sentado y escuchando a la maestra porque está contando un cuento, la cual es una actividad que parece gustarles a todos, ya que, escuchan una historia y lo que tienen que hacer es disfrutar de ella, sin seguir ninguna norma.



Imagen 3. Alumno escuchando un cuento.

Por otro lado, en ocasiones las rutinas dan lugar a momentos en los que se trabajan las relaciones interpersonales y se refuerza la autoestima, por lo que, se podría decir que traspasa el momento de la simple rutina. Durante el diálogo con los alumnos para dar significado a las fotografías realizadas, un alumno explicó que se había centrado en ese momento porque: *“ ‘A’ estaba poniendo su nombre y me gusta su nombre. Es mi amiga”*. A este comentario otra niña que estaba escuchando dijo: *“oh, qué bonito, qué apoyo”*, siendo reforzado por otro compañero: *“yo también te apoyo a ti”*.



Imagen 4. Alumna pegando el cartel de su nombre.

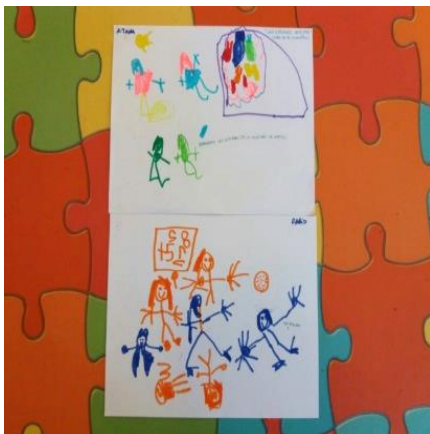
2. Presentación y/o desarrollo de las actividades académicas

Encontramos que la asamblea se convierte en el momento en el que la maestra presenta el trabajo de la jornada, les explica qué actividad deben realizar y qué resultado espera. De este modo, suele plantear una ficha elaborada por ella misma y explica qué tienen que hacer exactamente.

“Al final de la asamblea presentamos la actividad del día” (Entrevista a la tutora).

Si bien, el hecho de utilizar la asamblea como momento en el que organizar la jornada posee potencialidades para que sea el alumnado quien adquiera protagonismo en la misma, en este caso, se trata de una organización que se caracteriza por su alta direccionalidad docente. De este modo, los alumnos no tienen poder de decisión dentro de esa organización. A los alumnos se les explica qué van a realizar pero la decisión está ya tomada por la maestra.

Por otro lado, el momento de la asamblea se concreta también en un espacio de desarrollo de actividades estructuradas que buscan el desarrollo de competencias y contenidos identificados con las áreas curriculares. Entre ellas encontramos las relacionadas con la lógico-matemática, las emociones y la lectoescritura. Estas actividades son propuestas por la maestra, con cierta periodicidad. El alumnado no dispone de oportunidades para elegir qué actividad realizar. Entre las actividades estructuras más presentes encontramos: Las actividades lógico-matemáticas: trabajo de las sumas a través de diferentes juegos.



“Se añaden actividades que suelen estar relacionadas con la lógico-matemática. En estas actividades se le dice una suma a cada uno de los alumnos y deben decir el resultado. Otra de las actividades relacionadas con la lógico-matemática es el hecho de poner los números del 1 al 5 en el suelo y decirles que cojan “X” pajitas y las

pongan en el número que la maestra diga”
(Diario de observación).

Imagen 5. Dibujo en el que están dibujando en la pizarra y escribiendo sumas.

Son recurrentes también las actividades relacionadas con las emociones, encaminadas a la identificación y expresión de diferentes emociones básicas.

“La maestra saca distintas caras que expresan: alegría, tristeza, miedo, sorpresa o enfado. Una vez que saca cada una de ellas, los niños deben imitar esa cara y decir uno por uno en qué situaciones sienten ellos esa emoción. Las respuestas han sido muy variadas, lo que ha sido muy interesante” (Diario de observación).

Por último, destacan las actividades de lectoescritura: reconocimiento y escritura de las letras del abecedario a través de diferentes juegos.

“Después, intento realizar algún juego [...] de lectoescritura (reconocer letras, escribir en la pizarra)” (Entrevista).

Si bien los alumnos y la maestra lo identifican con la asamblea, estas actividades responden a otras estrategias metodológicas, a otros momentos de aprendizaje. No son actividades propias de una asamblea como espacio de diálogo y toma de decisiones. Son actividades con una clara orientación instructiva. La confusión puede surgir por diferentes motivos: desarrollarse en el mismo espacio que en la asamblea; compartir el mismo agrupamiento para el desarrollo de las actividades y de la asamblea; o que no se diferencian los tiempos, de tal manera que las actividades se introducen en el momento de la asamblea sin hacer distinción.

3. Asamblea como espacio donde seguir el currículum:

Si bien hasta este momento se han analizado actuaciones enmarcadas en la asamblea pero que no responden a oportunidades de diálogo y toma de decisiones colectivas, nos detenemos a mostrar dos oportunidades de abrir espacios de encuentro sobre lo que vivimos y lo que aprendemos aunque, como se señala, son más bien oportunidades perdidas.

— Compartir experiencias que acontecen fuera del aula:

La maestra pide a cada uno de los alumnos, por turnos, que expliquen qué hicieron el fin de semana sin restricciones de tiempo. Para ello, uno a uno

va contando su experiencia mientras los demás escuchan e intervienen si es que desean hacer un comentario, aconsejar, animar, etc. de este modo, se le ofrece la oportunidad a cada alumno de que aporte sus ideas.

“Los lunes al comenzar la asamblea, hablan de lo que han hecho el fin de semana sin tiempo limitado [...] se pueden expresar con total libertad mientras respeten el turno de palabra de los compañeros” (Diario de observación).

Este es un momento muy importante pues, tal y como ha señalado un alumno *“lo que cuentan es muy importante”*. En este sentido, los alumnos pueden pensar que lo que dicen es importante y no se tiene en cuenta en demasiadas ocasiones.

Concretamente, el lunes de la semana que se dedicó a la observación, debido a que fue la vuelta de vacaciones, estuvimos una hora y media en la asamblea únicamente hablando de qué habían hecho el fin de semana porque todos querían compartir sus experiencias. En este sentido, es muy positivo porque, en lo que dura esta actividad, se pueden expresar con total libertad mientras respeten el turno de palabra de los compañeros. (Diario de observación).



Imagen 6: Alumno compartiendo experiencias en la asamblea.

Este espacio para compartir experiencias destaca tanto por parte de la maestra como de los alumnos como un momento valioso. Sin embargo, únicamente tiene lugar un día a la semana, en un tiempo “limitado”: el de asamblea, y con el único propósito de favorecer el desarrollo del lenguaje oral, pues las experiencias narradas no son el germen de una nueva actividad o proyecto.

- Se comparten actividades ligadas al currículum que llevan a cabo fuera del aula.

Este trimestre los alumnos están llevando a cabo actividades en torno al tópico “los dinosaurios”. Tema decidido por el equipo de maestras de Educación Infantil, desde la consideración, en su papel de adultos, de que era un tema de interés para sus alumnos/as. Por tanto, el alumnado no tuvo la oportunidad de indagar acerca de lo que les interesa o acerca de lo que quieren saber más. Es preciso destacar que en este colegio se suele trabajar por “proyectos” (respetando el término que usan las maestras), es decir, tratan los aspectos del currículum a través de un tema concreto, no obstante, suelen realizar diferentes fichas, rompiendo de este modo la lógica y sentido de los proyectos. Por último, cabe destacar que estas fichas están hechas por la propia maestra así como los diferentes recursos que utilizan.

No obstante, el alumnado lo reconoce como una oportunidad de diálogo por la apertura de las actividades, por ejemplo, la visualización y posterior debate de un vídeo, frente a la tradicional tarea de las fichas editoriales.

“Porque nos gustan los vídeos que nos ponéis de los dinosaurios”.
(Diálogo con el alumnado).



Imagen 7. Proyector y alumnos viendo un vídeo en la pantalla digital.

En este marco, las maestras diseñan algunas propuestas que, además de su apertura, ofrecen a los alumnos las oportunidades de influir, aunque sea testimonialmente, sobre los asuntos de diálogo. A través de la actividad que se refleja en la siguiente imagen, los propios niños han podido investigar con sus familias para después explicárselo al resto de sus compañeros. Esta actividad es positiva, ya que, permite que los niños experimenten el concepto de participación siendo ellos mismos los protagonistas. En este momento, los

alumnos pueden participar mientras la maestra únicamente es una alumna más que atiende a lo que los niños cuentan.



“Porque (los demás compañeros) nos han contado cosas de los dinosaurios”. (Diálogo con los alumnos).

Imagen 8. Exposición de los alumnos acerca de los dinosaurios.

Papel del docente en la asamblea

En esta ocasión nos detenemos a analizar el rol docente durante el desarrollo de la asamblea. Como hemos señalado anteriormente, la maestra lleva a cabo un papel directivo durante el desarrollo, siendo su principal función la de proponer las actividades a llevar a cabo, organizar y dirigir el desarrollo de ésta. Una idea que es identificada por el alumnado. En el siguiente dibujo un alumno pone de relieve cómo la maestra adquiere un papel protagónico y cómo la asamblea se define en algunos momentos por ser un proceso unidireccional. En este sentido, podemos ver cómo en la mayoría de las ocasiones son ella y el encargado del día los que emiten el mensaje mientras los demás escuchan.



Imagen 9. El protagonismo destacado de la maestra y el encargado del día.

No se han encontrado momentos o acciones encaminadas a que el alumnado vaya adquiriendo un mayor protagonismo en el desarrollo de la asamblea en relación a la gestión y organización. La maestra es quien distribuye el turno de palabra, aunque alguna vez puede realizarlo el encargado del día, así como define el orden, temas y actividades a realizar. De este modo, emerge como propuesta de mejora la posibilidad de ampliar los espacios de gestión del alumnado en su desarrollo.

Metodología en la asamblea

En este momento, presentamos las principales ideas encontradas en relación a cómo se desarrolla la asamblea, es decir, cuáles son las estrategias y lenguajes que se ponen a disposición del alumnado con el propósito de favorecer su protagonismo.

En primer lugar, emerge el análisis en relación con el lenguaje o lenguajes de los que dispone el alumnado para poder compartir sus ideas y opiniones. Es habitual comprender la *asamblea como un espacio en el que principalmente se hace uso del lenguaje oral, siendo la palabra el vehículo para dialogar, argumentar y decidir*. Y es esta característica la que, de manera prioritaria, se vislumbra en el caso que nos atañe. El lenguaje oral emerge como el más utilizado en este caso como método para transmitir ideas.

“Nada más sentarnos en la asamblea y sin comenzar las rutinas, les dejo espacio para que hablen libremente ya que siempre les gusta contar alguna novedad o noticia, o algo extraordinario que hayan hecho”.
(Entrevista a la tutora).



Imagen 10. Alumnos compartiendo entre sí antes de comenzar la asamblea.

Por otro lado, el uso de otros lenguajes: el escrito, visual, audiovisual, etc. se presenta en las asambleas como medios que permiten promover el diálogo, que eliciten la conversación o que apoyan la exposición y/o argumentación del alumnado. En este caso, destaca la presencia del lenguaje escrito vinculado con las actividades relacionadas con el currículum, como apoyo al lenguaje oral. Son un soporte para organizar su discurso.

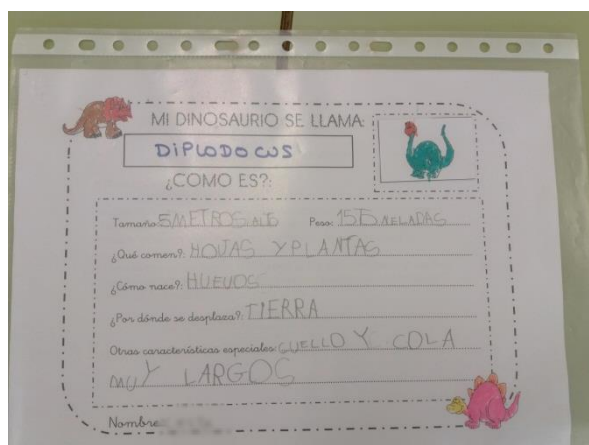


Imagen 11. Lenguaje como apoyo.

Durante la asamblea la maestra busca introducir nuevos lenguajes entre los que cabe resaltar el lenguaje musical a través de canciones o el dramático a partir del uso del escenario. Sin embargo, estos lenguajes no son utilizados para transmitir sus ideas. Se convierten en actividades repetitivas, elegidas y propuestas por la maestra. No están encaminados a que los alumnos dialoguen y tomen decisiones.

“Se aprende a través de canciones. Algunos de los días se hace ‘escenario’ en el que el encargado del día escoge en cada canción a tres o cuatro alumnos para que salgan con él a cantar, mientras los demás les animan y les “sacan fotos o vídeos”.” (Diario de observación).



Imagen 12. Alumnos cantando en la asamblea.

Consideramos que estos lenguajes abren nuevos espacios de encuentro, potencian el diálogo en el caso de aquellos alumnos que no se encuentran cómodos con el lenguaje oral.

Una vez identificado el lenguaje oral como vehículo habitual de expresión, nos detendremos a analizar las estrategias que en el marco de desarrollo de la asamblea se diseñan con el propósito de promover la participación. De este modo, la maestra se convierte en organizadora del turno de palabra para lo que se sirve de diversas estrategias: formular preguntas; interpelar alumnado y diseñar actividades buscando romper el silencio. De este modo se puede ver cómo la maestra trata de provocar su participación, sin embargo, tal vez de este modo, no se esté creando el clima apropiado para que el niño participe.

A continuación profundizamos sobre ellas:

- Formular preguntas (*“se le formulan preguntas abiertas con el fin de que se sienta motivado a participar”* (Diario de observación)):

Durante el proceso de análisis hemos observado que hay alumnos que, durante el desarrollo de la asamblea, no comparten sus ideas y opiniones. Si bien no podemos hablar de que no participen, pues el silencio puede adquirir muchos significados, la maestra vincula palabra con participación y por ello, invita al alumnado a hablar a través preguntas directas. Esto permite a todos los alumnos compartir sus ideas. Sin embargo, no es utilizado como una oportunidad de auténtico diálogo pues se convierte más bien en una actividad rutinaria, repetitiva sobre cuyas ideas no se profundiza.

“La estrategia utilizada es preguntarles directamente. Los primeros meses en tres años, nada más conocerlos, me acercaba a que me lo dijeran a mí “en privado” y yo lo contaba” (Entrevista a la tutora).

En otros casos, la maestra hace uso de las preguntas abiertas al grupo como medio de promover el diálogo. Sin embargo, la formulación de la pregunta no es suficiente si no se crea el clima y principalmente, la cultura de participación adecuada.

- Interpelar al alumnado.

Esta estrategia es utilizada en dos momentos, *“en el caso de que algún niño no aporte nada, la maestra le sugiere que participe”* (Diario de observación), es decir, la maestra incita a cada alumno/a individualmente a aportar su opinión, o en el momento de exposición de las actividades que tienen lugar fuera del aula.

- Diseñar actividades buscando romper el silencio. *“La maestra trata de introducir actividades, como es la de las emociones, con el fin de que todos los alumnos se expresen”* (Diario de observación).

De este modo, se puede ver cómo la maestra sí trata de buscar su participación, sin embargo, tal vez, de este modo, no se esté creando el clima apropiado para que el niño participe.

La votación surge como una de las estrategias que, de forma puntual, surge en el aula para tomar decisiones. Se utilizó en una ocasión concreta para elegir el nombre de la maga:

Los niños votaron entre todos el nombre que querían ponerle a la maga. En este sentido, llegaron entre todos, a través de la votación, a una conclusión. Así, los alumnos han podido vivir un momento en el que han tenido que decidir todos juntos algo de importancia para ellos de manera democrática.” (Diario de observación).

Ésta fue una oportunidad perdida para que el alumnado argumentase sus opciones, y se pudieran escuchar todas las interpretaciones. La votación silencia a las voces en minoría.

Sin embargo, a pesar de que la maestra desarrolle estrategias para la participación, ella misma señala que no todos los alumnos tienen las mismas oportunidades.

“Suelen participar todos los alumnos, aunque bien es cierto que algunos, por su carácter más introvertido, lo hacen menos o directamente no quieren” (Entrevista a la tutora).

Es relevante que ella sitúa la razón de esta diferencia de participación en las características individuales, eludiendo el análisis de las propuestas, estrategias y espacios ofrecidos. En este sentido, es necesario reflexionar con

ella sobre la relevancia de crear un espacio en el que todos se sientan seguros y poner a su alcance diferentes formas y lenguajes de comunicación.

Por último en este apartado, queremos recoger la propuesta de mejora de la propia maestra, no como una acción que lleve a cabo actualmente, sino como una estrategia organizativa futura.

“Poder hacer dos grupos, ya que, siento que en algunas ocasiones tengo que dejar de hacer actividades porque parte del grupo se dispersa, o que al ya haber participado pierden la atención y se ponen a hablar entre sí” (Entrevista a la tutora).

Sin embargo, llama la atención que la responsabilidad y posibilidad de llevarla a cabo recaen en ella, en el modo en el que piense y organice tanto su aula como el tiempo escolar.

Espacios de la asamblea

El espacio de desarrollo de la asamblea es la zona de la alfombra, la cual es lo suficientemente grande como para que todos los niños puedan estar sentados en ella. No obstante, la maestra y el encargado, precisamente las dos figuras de poder, se sientan en una silla en lugar de en el suelo. Además, todos los alumnos se sientan en semicírculo mirando a las dos figuras de poder.

“La asamblea se desarrolla en el espacio de la alfombra en su totalidad” (Diario de observación).



Imagen 13. Alumnos sentados en la alfombra.

En éste, están de pie porque están cantando una canción en la que se pueden levantar. De este modo, podemos ver cómo el hecho de no estar continuamente sentados, es positivo para ellos y lo valoran.

A continuación podremos ver un mapa en el que se puede apreciar la situación concreta de la alfombra:

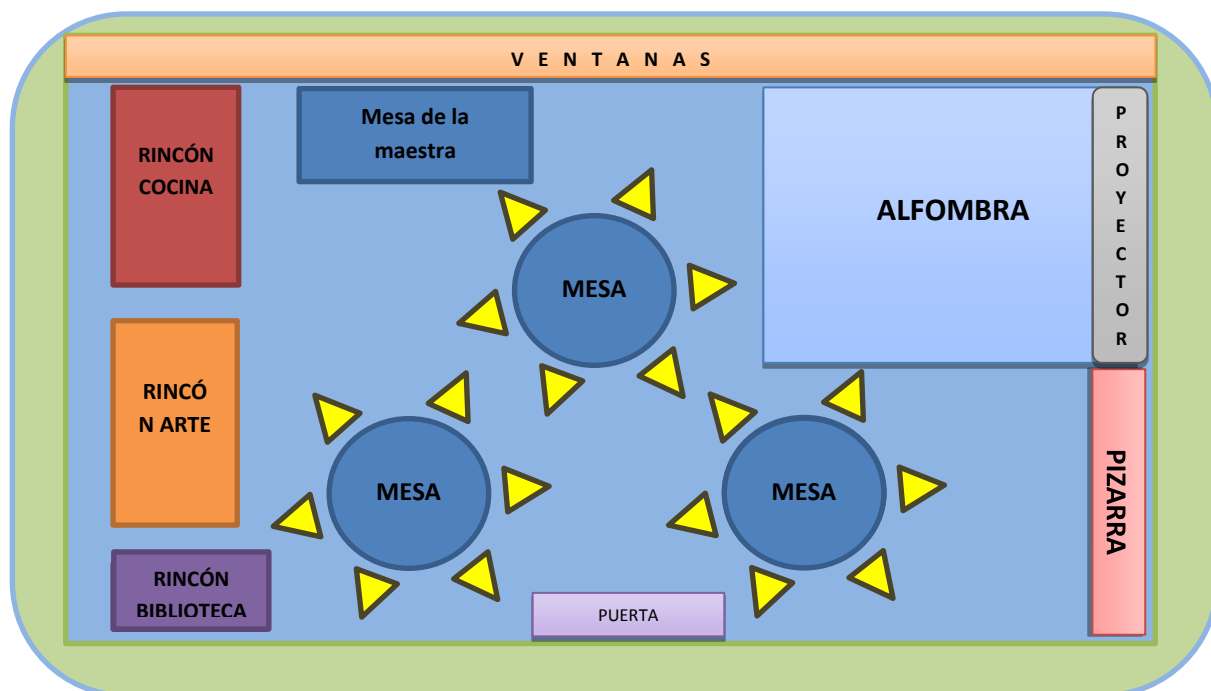


Imagen 14. Disposición espacial del aula

CONCLUSIONES

En este apartado, nos proponemos destacar aquellas ideas y reflexiones más significativas del estudio realizado. Un trabajo que buscaba conocer y comprender en su complejidad cómo se desarrolla la asamblea de aula en la clase de 4 años del CEIP Matilde de la Torre de Ganzo, Cantabria, desde el punto de vista de los sujetos implicados, así como el establecimiento de propuestas de mejora para aumentar la participación del alumnado. He de decir que ha sido de gran interés poder investigar acerca de la asamblea, una estrategia de enorme presencia en las aulas de Educación Infantil, poniendo el foco en su sentido como espacio de participación. En primer lugar, nos detendremos sobre el proceso, dilemas y aprendizajes en torno a la metodología y desarrollo del trabajo. Posteriormente, sobre las ideas más

relevantes que, en diálogo con el marco teórico, encontramos sobre el foco de estudio: la asamblea en un aula de 4 años de Educación Infantil.

Valoración de la metodología del trabajo

En relación al posicionamiento metodológico de estudio, este trabajo se enmarca en el caso de estudio (Simons, 2011) y la metodología Mossaic Approach (Clark, 2001, 2005, 2010; Clark y Moss, 2011). El hecho de que se trate de un enfoque multi-método lo hace muy interesante a la hora de llevar a cabo una investigación por dos razones: la posibilidad de producir los datos a través de una amplia gama de estrategias y técnicas, algunas de ellas habituales en la investigación cualitativa como la entrevista o la observación, y otras que permiten llevar a cabo un proceso más participativo de construcción de conocimientos por parte del alumnado. Por otro lado, por las posibilidades que ofrece de triangular la información al explorar el objeto de estudio desde las narraciones de la maestra, el alumnado y la investigadora (Flick, 2004). En este sentido, se han tenido presentes varias técnicas con el fin de obtener una visión compleja y completa al acercarnos a las interpretaciones de los distintos agentes.

Con respecto a la figura del investigador, me parece fundamental el hecho de poder realizar una observación como primer paso. En primer lugar, tras haber realizado la observación, es preciso decir que estamos de acuerdo con el autor cuando afirma que “la observación es un proceso complejo por su inabarcabilidad y por la multidimensionalidad de las cosas que transitan, interna y externamente” (Riera, 2015, p.57). Las observaciones se desarrollaron siguiendo la estrategia de las “notas de campo”, ha servido para no recoger una información definida previamente, sino que ha permitido una actitud abierta a lo que acontece aunque orientada al interés y propósito del estudio. La elección del uso de notas de campo ha puesto de manifiesto las dificultades para recoger la totalidad de los hechos que acontecen (Riera, 2015; Flick, 2004). En algunos momentos tenía la sensación de que algunos aspectos han podido no quedar recogidos. Esta dificultad se ha intentado superar aumentando el número de observaciones y, por otro lado, triangulando la información con otras técnicas y sujetos. Por otro lado, el hecho de ser un agente con el que estaban familiarizados a trabajar en clase, ha sido positivo

para el desarrollo de la observación, pues no han notado ningún elemento extraño.

Considero que los maestros deberían realizar una observación sistemática y dirigida constante a nivel de grupo e individual. Así, se podrán recoger las distintas actuaciones de los niños, pudiendo ver su desarrollo y evolución en el tiempo. Por esta razón, me parece una herramienta fundamental para el maestro. Sin lugar a dudas, esto me ha permitido incorporar a mi acervo pedagógico una estrategia de gran relevancia para mi futuro como maestra.

En cuanto al uso de la entrevista como medio de acceso al discurso de la maestra me ha parecido de ayuda para nuestro propósito (Flick, 2004; Clark, 2010). El proceso de realización de la entrevista, ha sido cómodo y distendido, dada la relación existente entre investigadora y maestra, fruto de mi estancia en el centro durante cuatro meses haciendo las prácticas. La entrevista a la maestra, ha sido una excelente herramienta de contraste entre su discurso y mis observaciones principalmente.

Finalmente, se han desarrollado tres estrategias de naturaleza participativa con el alumnado: la fotografía (Rose, 2007; Doval, Martínez-Figueira y Raposo, 2013), el dibujo (Lodge, 2007) y las conversaciones (Clark, 2010). En este sentido, lo más complicado a la vez que interesante fue la estrategia de las conversaciones, ya que, tal y como hemos podido ver en el desarrollo, algunos alumnos tienen mayores dificultades para expresarse con el lenguaje oral y compartir así sus ideas. Es por ello, que explorar con estrategias participativas que hacen uso de otros lenguajes: la imagen principalmente, me han ayudado a superar esta dificultad. Por otro lado, ha sido muy interesante el hecho de utilizar dichas estrategias para mi formación como docente, ya que, todas ellas atienden a las necesidades de los niños y les permiten expresarse con libertad.

A modo de conclusión encontramos que las técnicas y estrategias utilizadas del Mossaic Approach (Clark, 2001, 2005, 2010; Clark y Moss, 2011), han sido las necesarias para recoger toda la información. Por otro lado, si bien el estudio se ha llevado a cabo en el tiempo planificado, nos proponemos como línea de futuro continuar profundizando, dedicando más tiempo y poniendo en marcha

diferentes estrategias hasta comprender el desarrollo de la asamblea más allá de este caso.

Valoración de los resultados

En primer lugar, me gustaría detenerme en mostrar las ideas más relevantes en torno al sentido y grado de participación encontrado en este estudio. Destacamos la confusión de considerar un espacio como participativo por el mero hecho de que todos los alumnos estén presentes. La presencia es un elemento esencial, sin ella, no hay posibilidad de aportar ideas al diálogo, pero estar no es suficiente para ser parte de la clase. Se ha mostrado en este trabajo cómo las oportunidades de ofrecer su opinión y tomar decisiones son escasas o se limitan a la elección de entre las opciones que otorga la maestra. De este modo, podemos destacar una participación definida por Fielding (2011, 2012) en la que los alumnos únicamente como informantes activos. De este modo, los alumnos son preguntados (acerca de su fin de semana, sobre la elección de una canción de entre las habituales, etc.), lo cual es utilizado para tomar decisiones pedagógicas por parte de los adultos. Sin embargo, lo hace sobre aspectos limitados y no nucleares de la vida del aula y del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, es necesario destacar la figura del encargado del día quien ejerce su papel únicamente un día, en el momento de la asamblea. Este alumno/a se encarga de elegir de entre las posibilidades existentes, por tanto la participación se ve limitada a las opciones que la maestra le plantea, teniendo un efecto sobre todos sus compañeros. Decide sobre la actividad de todos (qué canción cantar, qué cuento leer o quién participa de una actividad). Se trata de un ejercicio individual a la hora de decidir un asunto común, basándose en su interés personal antes que en el bien común.

Tal y como destacábamos en el apartado del Marco Conceptual, la escuela debe educar para la democracia, de tal manera que el niño pueda desarrollar y aprender en la acción los elementos esenciales de la convivencia social: la participación, el respeto y la búsqueda del bien común (Prieto, 2003), enfocado siempre hacia el máximo nivel de participación en el que se entiende el patrón

colaborativo del aprendizaje intergeneracional (Fielding, 2011) como democracia vivida.

Por otro lado, han sido los propios alumnos los que nos han hecho ver la necesidad de continuar profundizando en los procesos de participación más allá del rol de encargado. En este sentido, vemos cómo ellos mismos se ven capaces de aportar cosas interesantes. Nos invitan a plantearnos: “¿por qué los adultos no les damos esa confianza?”. De este modo, llegamos a la conclusión de que los alumnos, cuando les dejamos el tiempo suficiente y ofrecemos el espacio y estrategias adecuados a sus características son capaces de contribuir a los diálogos en relación a los aspectos que les afectan (Caramés, et al., 2010).

En segundo lugar, cabe destacar los asuntos que se trabajan en la asamblea. Tal y como hemos podido destacar, está profundamente centrado en las diferentes rutinas para poder aprender los días de la semana, el tiempo, cuántos niños hay en clase, etc. Y como espacio de presentación y/o desarrollo de las actividades académicas prefijadas por la maestra.

En contraposición, creemos necesario ampliar las oportunidades de co-construir el currículo (Fielding, 2011; Susinos y Ceballos, 2012). De este modo, sería interesante facilitar que los alumnos participen de la selección de temas a tratar, favoreciendo que la asamblea se configure como un espacio de diálogo y toma de decisiones colaborativas sobre aspectos centrales del aprendizaje y de la vida del aula. En este sentido, podrían sentirse escuchados y tenidos en cuenta.

Sin embargo, podemos señalar que existen momentos que, aunque no sean mayoritarios, permiten experimentar espacios de mayor protagonismo por parte del alumnado. Estas pueden por tanto ser las palancas de cambio, las oportunidades de, partiendo de lo que ya se hace, ampliar dichas oportunidades.

Un nuevo elemento de análisis tiene que ver con el papel que desarrolla la maestra. En este trabajo hemos encontrado que la docente tiene un papel protagónico en la elección de los temas y actividades de la asamblea así como

en su gestión. No obstante, tal y como afirma Fielding (2012) el tipo de participación que debería estar presente en la escuela debería tener en cuenta la voz de los alumnos, de tal manera que exista una colaboración entre el alumno y el docente, destacando, así, un compromiso por parte de todos con el bien común y una responsabilidad de todos los agentes. De este modo, el docente debería actuar como guía en el camino del aprendizaje (Susinos y Ceballos, 2012).

Por otro lado, las herramientas utilizadas por la maestra para conseguir la participación de todos los alumnos, han sido estudiadas. En este sentido, podemos ver cómo los alumnos son preguntados directamente para participar en el desarrollo de la asamblea. No obstante, en algunos momentos, dichos alumnos no se sienten cómodos a la hora de expresarse. Bajo nuestro punto de vista, es en este momento en el que hay que reflexionar y ver cómo podemos hacer que los alumnos se sientan cómodos y seguros para propiciar la participación de todos ellos (Susinos y Ceballos, 2012).

En este sentido, sería positivo el hecho de que pudieran manifestarse más a través de otros lenguajes que no fuera sólo el oral (UNICEF, 2013). De este modo, es un compromiso con la escucha de todas las voces el hecho de imaginar y diseñar nuevas estrategias. Dentro de éstas destacan los lenguajes creativos como herramientas poderosas para que cada alumno/a encuentre el modo más adecuado para compartir sus ideas (UNICEF, 2013). Sin embargo, en este caso, el lenguaje escrito y creativo son utilizados por la maestra como apoyos, y dependientes, del lenguaje oral. De tal forma que no se utilizan como lenguajes valiosos. Tal vez una propuesta de mejora sería tener en cuenta dichos lenguajes para que todos los alumnos pudieran verse representados en la asamblea.

Por último, destacar el papel que el espacio tiene en la configuración y limitaciones de la asamblea. En primer lugar, el hecho de que el encargado del día y la maestra se sienten en una silla y los alumnos se sienten en la alfombra, está marcando una diferencia de poder. En este sentido, sería positivo el hecho de que todos estén sentados a la misma altura y mezclados entre sí para poder destacar la bidireccionalidad de la asamblea. De esta forma, al propiciar el

espacio de diálogo colectivo donde se escucha activamente a los demás participantes, la asamblea se presenta como un instrumento muy adecuado para desarrollar el respeto a las diferencias. Por esta razón, se trata de un momento vivo, de un momento en el que todos pueden constantemente participar, modificar aspectos para mejorarlos, introducir cambios, etc. (Equipo Docente 2º ciclo, 2006). Además, estas propuestas deben ser escuchadas y discutidas, pues todas y cada una de ellas son importantes e interesantes para llevar a debate.

BIBLIOGRAFÍA

- Caramés, N., Delgado, J., García, M., Recover, A., Rosillo, E. y Verdial, E. (2010). *Pido la palabra: el valor educativo de la asamblea*. Santander: MCEP.
- Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333-341.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early child development and care*, 175(6), 489-505.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. London: Routledge.
- Clark, A. y Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.
- Cornelio Cruz, M. y Sesia, P (2013). *Manual de asambleas escolares*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Dahlberg, G., Pence, A. y Moss, P. (2006). Construir la primera infancia: ¿qué creemos que es?, En G. Dahlberg, A. Pence y P. Moss (edt). *Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas posmodernas* (75-102). Barcelona: Graó.
- Díez Navarro, M. C. (2012). ¡Qué conste en acta!.. En M, C. Díez Navarro. *La oreja verde de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Doval, M., Martínez-Figueira, M. y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 150-171.
- Equipo docente 2º ciclo (2006). La asamblea en el segundo ciclo de educación infantil. Una experiencia práctica. *Revista Aula de infantil*, 30, 16-19.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 31-61.

- Fielding, M. (2012). Más allá de la voz del alumnado: patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La trayectoria de un derecho lleno de promesas. En J. Gimeno, *La educación obligatoria, su sentido educativo y social* (13-31). Madrid: Morata.
- Haya Salmón, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora*. Tesis doctoral. Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Dir. Teresa Susinos Rada.
- Imbernon, F. (2010) Las invariantes pedagógicas de Celestine Freinet cincuenta años después. Barcelona: Grao.
- Lodge, C. (2007). Regarding learning: Children's drawings of learning in the classroom. *Learning Environments Research*, 10(2), 145-156.
- Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas: Un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-11.
- Puig Rovira, J. M. (2001). Las asambleas de clase o cómo hacer cosas con las palabras. En M. C. Díez Navarro, A. Díez de Ulzurrun, M.A. de Ben; A.M. Novella: *La acción tutorial: El alumnado toma la palabra* (25-32).Barcelona: Grao.
- Riera, M. A. (2015). Del mirar al observar. En A. Hoyuelo y M.A. Riera, *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Rose, G. (2007). Making photographs as part of a research project. En G. Rose. *Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials* (237-256). London: SAGE Publications.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sánchez Blanco, C. (2006). Las asambleas en la educación infantil: decidir para liberar, liberar para decidir. *Revista Aula de Infantil* 30, 5-10.
- Schultz, K. (2009). *Rethinking classroom participation. Listening to silent voices*. New York: Teachers College Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa *Revista de educación*, 359, 24-44.