



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea
ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO
BILBOKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLA

Trabajo Fin de Grado

GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Curso 2015-2016

LA ASAMBLEA EN EDUCACIÓN INFANTIL COMO RECURSO EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Autora: Naiara Revilla Fontecha

Directora: M^a Isabel Gastón Barrenechea

En Leioa, a 27 de mayo de 2016

ÍNDICE

Introducción	4
1. Marco teórico y conceptual	5
1.1. Aproximación al concepto de asamblea	5
1.2. Antecedentes relacionados con el objeto de estudio	7
1.3. Programas de inmersión en Educación Infantil	8
2. Metodología	9
2.1. Instrumentos empleados en la recogida de información	10
3. Descripción	11
3.1. Contexto	12
3.2. Información recabada a partir de las observaciones	12
3.2.1. Organización general de la asamblea	13
3.2.2. Rutinas llevadas a cabo durante la asamblea	14
3.2.3. Actividades grupales desarrolladas en la asamblea	15
3.2.4. Actitud de los niños y niñas durante la asamblea	17
3.2.5. Papel de la maestra y estrategias que utiliza	19
3.3. Información recabada a partir de las conversaciones	20
4. Valoraciones y conclusiones	22
5. Referencias bibliográficas	25

ANEXOS

Anexo 1. Guía para la observación

Anexo 2. Suplemento de la descripción: Materiales empleados en las rutinas

Anexo 3. Suplemento de la descripción: Rutinas llevadas a cabo

Anexo 4. Suplemento de la descripción: Actividades puntuales

Anexo 5. Suplemento de la descripción: Estrategias

LA ASAMBLEA EN EDUCACIÓN INFANTIL COMO RECURSO EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Naiara Revilla Fontecha

UPV/EHU

Desde hace tiempo, en la gran mayoría de centros que imparten Educación Infantil, cada mañana se lleva a cabo una asamblea. Por medio de las rutinas y actividades grupales que se realizan en esta reunión, el alumnado y profesorado participa en una interacción constante, trabajando numerosas capacidades. A través de este trabajo, se ha descrito una situación real de asamblea en un contexto en el que se desarrolla un programa de inmersión lingüística, para posteriormente indagar en las posibilidades que ofrece como recurso en la adquisición de segundas lenguas.

Asamblea, Educación Infantil, adquisición de segundas lenguas, programa de inmersión

Duela denbora luze, Haur Hezkuntza irakasten den ikastetxe gehienetan, asanblada bat burutzen da goizero. Bilera honetan egiten diren errutina eta talde-jardueren bitartez, ikasleriak eta irakasleriak etengabeko interakzioan parte hartzen dute, hainbat gaitasun landuz. Lan honen bidez, murgiltze programa bat garatzen den testuinguru batean, asanblada egoera erreal bat deskribatu izan da, ondoren, bigarren hizkuntzen jabekuntzan errekurtsio gisa eskaintzen dituen aukeren inguruan arakatzeko.

Asanblada, Haur Hezkuntza, bigarren hizkuntzen jabekuntza, murgiltze programa

For a long time now, in most Preschools, an assembly takes place every morning. Through the routines and group activities that are carried out in this meeting, both students and teachers participate in a constant interaction, working a wide range of skills. Through this paper, a situation of a real assembly is described in a context where a program of language immersion is developed, in order to later look into the possibilities that it offers as a resource for the acquisition of a second language.

Assembly, Preschool, second language acquisition, immersion program

Introducción

La situación sociolingüística de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) es compleja, dada la existencia de dos lenguas oficiales, el euskera y el castellano, y el desequilibrio existente entre éstas respecto a las funciones que cumplen en la sociedad. Este contexto ha impulsado la creación de programas lingüísticos especiales: los programas de inmersión lingüística.

Estos programas se desarrollan desde los primeros años de Educación Infantil e incluso desde la Escuela Infantil, de manera que los niños y niñas, desde edades muy tempranas, son escolarizados en programas donde reciben la educación en una segunda lengua, en este caso el euskera. El método que siguen es el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, que responde a una metodología comunicativa e interactiva, y se lleva a cabo a través de diversos recursos didácticos.

Entre los distintos recursos didácticos que se utilizan, se encuentra la asamblea. Es un recurso muy extendido entre el profesorado, aunque en el Decreto (2016) solo se mencione. A través de este recurso, el alumnado participa en diversas situaciones comunicativas que favorecen que adquieran su segunda lengua (L2) de forma similar a como adquirieron su lengua materna (L1).

En este trabajo, se pretende analizar la asamblea en Educación Infantil (EI) para valorarla como recurso didáctico enfocado a la adquisición de la L2 del alumnado. En primer lugar se hace una revisión bibliográfica en la que se centra el objeto de estudio. Con el fin de extraer información, se realiza una observación directa en un contexto real y, a partir de las observaciones, se redacta una descripción, en la que se recogen los aspectos más importantes en torno a la asamblea: organización, actitudes y roles del alumnado y del profesorado y estrategias y actividades que favorecen la adquisición de segundas lenguas. Finalmente, esta descripción se analiza para extraer algunas conclusiones.

1. Marco teórico y conceptual

En este apartado se presenta una revisión bibliográfica sobre la asamblea como recurso empleado en EI y los programas de inmersión lingüística. En primer lugar, se hace una aproximación conceptual de la asamblea, para hacernos una idea de las distintas visiones que ofrece la literatura, y se recogen algunas consideraciones que se han estimado importantes. Después, se hace una recopilación de los trabajos realizados por diferentes autores acerca de la asamblea en EI y en relación a las lenguas, puesto que antes de iniciar cualquier análisis o valoración, se considera necesario revisar lo que se ha hecho hasta el momento respecto a la cuestión. Finalmente, se recogen algunas consideraciones respecto a la adquisición de segundas lenguas en los programas de inmersión.

1.1. Aproximación al concepto de asamblea

La asamblea de clase es un término que nace en el contexto de la Escuela Nueva, a partir de la pedagogía de Freinet (1984), quien se refería a ella como un momento señalado para la crear y resolver conflictos y organizar planes. Con el tiempo, otros autores han estudiado la asamblea desde perspectivas diferentes, por lo que son muchas las concepciones, aunque en todos los casos se considera un momento muy importante de la jornada escolar.

La mayoría de los autores conciben la asamblea desde una perspectiva general, de manera que abarca los diferentes ámbitos curriculares, que incluyen diversas competencias, y favorece el desarrollo del área comunicativa, social, cognitiva y afectiva. De hecho, el momento de la asamblea es considerado clave en EI, de tal forma que incluso puede depender de éste cómo se desarrolle el resto de la jornada. (Gil, Redondo y Arribas, 1996).

En la asamblea se llevan a cabo una serie de rutinas, entendidas como actividades que se repiten diariamente. El orden de éstas varía, pero distintas publicaciones coinciden en las siguientes: saludo inicial, control de asistencia, calendario, tiempo atmosférico, explicación de la tarea... Estas rutinas ayudan a los niños y niñas a adquirir seguridad y autonomía. Después se realizan variadas actividades y juegos donde se trabajan

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

capacidades para centrarse en el espacio y el tiempo, lingüísticas, de socialización, afectivas y cognitivas (Ávila, 2008).

Asimismo, según la mayoría de los autores la asamblea se realiza en un espacio pensado exclusivamente para ella. Además, coinciden en que se hace en el suelo, sobre una alfombra y/o cojines, donde los niños se sientan en forma de círculo, semicírculo o de “u”. De esta forma, todos tienen a la vista los materiales, los demás compañeros y el docente. Respecto al tiempo, la mayoría de los autores, cuando hablan de asamblea, se refieren a la que se lleva a cabo a primera hora de la mañana, para dar comienzo a la jornada. Sin embargo, se puede incorporar la asamblea en otros momentos: para iniciar una actividad, para resolver conflictos, en algún acontecimiento especial... (Rodríguez, 2010).

Algunos autores destacan el papel de la asamblea para trabajar la lengua y la comunicación. En la asamblea la lengua se utiliza como un juego y con intención comunicativa y, esto implica una interiorización y utilización del código lingüístico. La asamblea se convierte, así, en un momento idóneo para la comunicación, puesto que el motor es la conversación (Jiménez, 2010; Seisdedos, 2004).

En relación a esta idea, se ha considerado importante recoger la aportación de Otsoa (1997), puesto que estudia la asamblea desde su experiencia en el contexto sociolingüístico de la CAV y la relaciona directamente con el aprendizaje y dominio del euskera. Para esta autora, la tertulia dentro de la asamblea, entendiéndose por tertulia la conversación informal y espontánea, tiene una gran importancia, dado que se aprovecha que los niños y niñas a primera hora están, supuestamente, más receptivos para trabajar la L2 a través de conversaciones en las que expresan lo que les interesa o preocupa.

Otros autores ponen énfasis en el hecho de que la asamblea representa una práctica democrática en la escuela, donde todos y todas hablan y son escuchados y respetados, se toman decisiones de toda índole y resuelven conflictos, trabajando la educación en valores (Sánchez, 2006).

Para concluir, se rescata el pensamiento de algunos autores que encuentran límites a la asamblea. Por un lado, Paniagua (2006) reflexiona sobre la posibilidad de realizar la

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

asamblea en el primer ciclo de EI ya que considera que, aunque proporcione oportunidades para desarrollar algunos aspectos del lenguaje, no es una actividad fundamental para este fin, puesto que el mejor momento es el tú a tú. Asimismo, Barragán (2002) asegura que trabajar en grupos numerosos podría limitar las posibilidades de cada niño o niña puesto que, al principio, podría inhibir al alumnado más tímido en la adquisición de la L2.

Por otro lado, las actividades que se realizan en la asamblea no reciben la misma consideración que el resto de actividades y esto se debe a que, aunque se organice, sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación no están definidos (Portillo, 1996).

De hecho, en el currículum hasta ahora no aparecía la asamblea y, en el nuevo simplemente se cita como ejemplo de una situación de aprendizaje común a todos los ámbitos de experiencia, en la que el alumnado tiene que “aplicar o utilizar una serie de habilidades, conocimientos, estrategias de forma integrada para solucionar de manera eficaz una situación problema”; pero no se vuelve a referir a ella (Decreto, 2016:31).

1.2. Antecedentes relacionados con el objeto de estudio

Aunque hay numerosos trabajos sobre la asamblea como recurso didáctico en Educación Infantil, son muchos menos los que la analizan como recurso específico para la adquisición de segundas lenguas, por eso, hemos considerado necesario extender el estudio a un contexto en el que el alumnado participe en un programa de inmersión.

De los trabajos que se han llevado a cabo, destacan, por la relación estrecha que mantienen con nuestro tema de reflexión, los realizados por Sánchez (2008), “La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos”, y Fernández (2014), “Ahozko kontaketa testuak bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan murgiltze prozesuan”.

En el primero de ellos, a través de un estudio de casos y entrevistas a maestras en el segundo ciclo de EI, se analiza el papel de la asamblea en la didáctica de la lengua oral.

En el segundo, se analiza la enseñanza-aprendizaje del euskera como L2 en un programa de inmersión de EI en Navarra a través de textos orales.

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

Asimismo, se han llevado a cabo otros trabajos que no están tan directamente relacionados con el objeto de estudio como los anteriores, pero por la importancia que atribuimos a sus aportaciones, consideramos que merece la pena enumerar; son: “La Asamblea como herramienta para la reflexión y el aprendizaje de los docentes”, de Saavedra (2012), “Literatura y Asamblea en Educación Infantil”, de Gago (2012), “El desarrollo de la lengua oral: programación didáctica para el primer nivel del segundo ciclo de educación infantil” de García-Largo (2014) y “La asamblea: ¿Método de aprendizaje o rutina?”, de Camacho (2015).

En ellos se presentan diversos estudios de casos y propuestas de intervención, con el fin de proponer estrategias de mejora.

1.3. Programas de inmersión en Educación Infantil

Cuando se habla de programa de inmersión lingüística, normalmente, y en este caso concreto también, se alude a la inmersión total temprana. Estos programas educativos están dirigidos a hablantes de la lengua fuerte del entorno, que van a recibir la mayoría de horas y materias educativas en una L2, que inicialmente desconocen.

Uno de los objetivos principales de estos programas, principalmente en EI, es que los niños y niñas adquieran su L2, y no tanto que la aprendan, de la forma más similar posible a como adquirieron su L1; por eso es importante diferenciar entre la adquisición y el aprendizaje de lenguas. Mientras que el aprendizaje se da conscientemente en una enseñanza formal mediante el conocimiento de las reglas y uso lingüístico de la L2, la adquisición se da inconscientemente y de forma natural. Así, la L2 se convierte en lengua de comunicación y herramienta de aprendizaje, y se da por supuesto que la L1 queda afincada gracias a su presencia y estatus en el entorno sociolingüístico (Krashen, 1983; Ruiz, 2000).

Respecto a los métodos que se emplean en la inmersión lingüística, se utiliza el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, que sigue una metodología comunicativa e interactiva en la que el alumnado adquiere la L2 haciendo cosas con ella, sin darse cuenta y de forma natural. Es decir que, a partir de la comunicación y la

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

interacción continua con los iguales y con el docente, y el aprendizaje integrado de contenidos y lengua, los niños y niñas, según van avanzando, adquieren su L2.

La asamblea es un recurso más dentro de esta metodología; habitualmente, cuando se habla sobre aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, se refiere a lenguas extranjeras, sin embargo, cabe decir que es aplicable también a las segundas lenguas.

Por otro lado, la inmersión lingüística se basa en la hipótesis de la interdependencia lingüística propuesta por Cummins (1976) que defiende la existencia de una competencia común subyacente que favorece la incorporación de repertorios lingüísticos variados, así como la transferencia de aprendizajes entre las lenguas que conoce el hablante. Esto sucede porque el individuo no las guarda en compartimentos estancos estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan, siempre que haya una suficiente exposición (input) y una actitud y valoración social positiva hacia ambas (Cummins, 1983). De esta manera, al trabajar la L2 en la asamblea, al igual que sucede con otros recursos educativos, hay que tener en cuenta que no solo se trabaja para el logro de competencias en esta lengua, por el contrario, esos conocimientos adquiridos se transferirán con facilidad a la L1. Asimismo, las habilidades adquiridas en la L1 son transferidas a la L2, puesto que las transferencias se dan en ambas direcciones; así, los niños y niñas están continuamente haciendo transferencias de una lengua a la otra.

De todo lo anterior se deduce que la asamblea, en un contexto en el que se desarrolla un programa de inmersión, es uno de los recursos que pueden ser empleados en la adquisición de la L2, teniendo en cuenta que es un instrumento que puede favorecer la transferencia de habilidades comunicativas entre las lenguas.

2. Metodología

Con este trabajo se pretende valorar las posibilidades de la asamblea en EI como recurso didáctico en la adquisición de la L2, a partir de la descripción, análisis y valoración de un caso concreto.

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

A continuación, se explica el procedimiento seguido en el trabajo para obtener información y analizarla. Se trata de una metodología basada en un estudio de caso o metodología observacional donde, a partir de un problema o idea, en este caso la asamblea como recurso para adquirir la L2 en el segundo ciclo de EI; se analiza un contexto real mediante observaciones directas, para recabar información, que posteriormente se analiza y valora para extraer algunas conclusiones.

Se ha escogido esta metodología porque se ha considerado que la forma más adecuada de extraer datos reales es realizar observaciones en una situación real y, por tanto, porque es la metodología que más se ajusta a este tipo de trabajo. En este caso se han realizado observaciones durante dos semanas completas en un aula de segundo ciclo de EI.

La postura que se ha tenido ha sido la de observadora, participando en la dinámica del aula en ocasiones contadas para no entorpecer o causar distorsión en la comunicación, aunque el alumnado y la maestra están habituados a la presencia de otros adultos en el aula, puesto que la escuela tiene costumbre de acoger estudiantes en prácticas.

2.1. Instrumentos empleados en la recogida de información

Se ha utilizado una guía de observación (Anexo 1), como principal instrumento de recogida de información, que intenta ofrecer una visión objetiva de lo que sucede en el aula. Por otro lado, también se han mantenido conversaciones con la maestra, lo que ha proporcionado información sobre su punto de vista.

2.1.1. Guía de observación

Con el fin de facilitar el trabajo en la búsqueda de información durante las observaciones y su sistematización, se ha elaborado una guía en función del objetivo planteado, teniendo en cuenta otras guías que han elaborado anteriormente algunos autores, especialmente la entrevista ofrecida por Sánchez (2008), la guía de Saavedra (2012) y los cuadros de observación y evaluación presentados en la obra “La asamblea de clase: una experiencia en el segundo ciclo de Educación Infantil”, de Gil, Redondo y

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

Arribas (1996). Además, se ha tenido muy en cuenta la información recogida a partir de las primeras observaciones y de las conversaciones mantenidas con la maestra.

El objetivo de esta guía era que resultara una herramienta útil para no pasar por alto los aspectos que interesaba analizar. El primer apartado, referente a la organización, se centra en cómo se aprovecha el espacio, el tiempo y los materiales de la asamblea para trabajar la L2. En el segundo apartado, atención y participación, se analiza la actitud o comportamiento de los niños, el papel de la maestra y se buscan las estrategias y actividades que favorecen la adquisición de la L2.

Para facilitar el proceso de recogida de datos y la elaboración de la descripción, con la guía de observación como referencia, se han tomado notas de campo. Estas notas han servido para recopilar información diaria concreta y desarrollarla después en un cuaderno de notas. De esta forma se ha evitado que cierta información se perdiera.

2.1.2. Conversaciones con la maestra

Hay cierta información que es difícil contemplar a través de una guía de observación, porque es subjetiva y personal. Además, en el día a día, van surgiendo interrogantes que no pueden ser respondidos a través de la observación directa, por lo que se han mantenido diferentes conversaciones con la maestra. Gracias a estas conversaciones se ha recabado información importante respecto a sus ideas y percepciones.

Las conversaciones han surgido a veces por iniciativa de la maestra y otras por la propia. En ocasiones, han sido hechos concretos los que han dado pie a ello; en otras ocasiones, el propio interés por conocer más allá de lo que se ve.

3. Descripción

En este apartado, dada la limitación de la extensión del trabajo, se presenta una breve descripción de la situación real de asamblea observada, que se complementa en los anexos. Consideramos que los ejemplos recogidos pueden resultar ilustrativos, pero ha sido necesario presentarlos en los anexos.

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

Por un lado, se hace referencia a la información recabada a partir de la observación directa y la guía de observación. Por otro lado, se describen los aspectos que han sido recogidos gracias a las conversaciones mantenidas con la maestra.

A continuación, se analiza el contexto en el que se han realizado las observaciones.

3.1. Contexto

El estudio se realiza en un colegio concertado, situado en un entorno urbano y castellano hablante de Bilbao. Su oferta educativa es muy amplia, puesto que ofrecen servicios desde la Escuela Infantil hasta Bachillerato, ciclos formativos y cursos de formación. El nivel socio-económico y cultural del centro es medio-alto, conforme a la información extraída del Proyecto Educativo del centro.

Las observaciones se han realizado en un aula de 5 años, formada por un grupo de 17 niños, 8 niñas y la tutora, de mediana edad y con amplia experiencia. Todos tienen como L1 el castellano y viven en zonas donde su L2, el euskera, no tiene mucha presencia social, por eso, se puede decir que todos participan en un programa de inmersión lingüística.

La lengua vehicular del centro y del aula es el euskera, excepto en las sesiones de inglés, en las que interviene la “*teacher*” y ésta, además del euskera, emplea el inglés, pero la tutora siempre se dirige a los niños en euskera. Con las familias que conocen esta lengua también se comunica en euskera y entre el profesorado, generalmente también, aunque en contextos más informales, en ocasiones, recurren al castellano.

3.2. Información recabada a partir de las observaciones

En primer lugar, se hace un repaso a la organización general del espacio, el tiempo y materiales. Después, se presenta la descripción en sí, dividida en: rutinas, actividades, actitud del alumnado y papel de la maestra y estrategias puestas en marcha.

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

3.2.1. Organización general de la asamblea

La asamblea se lleva a cabo al comienzo de la jornada y dura aproximadamente una hora, pero el horario no es rígido y se adecua a las circunstancias. Es decir, en función de cómo está el alumnado, si está tranquilo o alterado, si está atento y receptivo... dura más o menos.

La maestra planifica la asamblea. En la primera parte se realizan siempre las rutinas, para lo que se dedica más o menos 20 minutos. El resto del tiempo es empleado en una actividad grupal, en la que la comunicación es necesaria. Para cada día de la semana, hay una actividad diferente programada, aunque, como se verá, en el día a día no todo sucede bajo lo previsto. Una vez finalizada la actividad, normalmente, los niños y niñas se disponen a trabajar en los distintos rincones de trabajo.

Para realizar la asamblea siempre se utiliza el mismo espacio, que ocupa una gran alfombra, y está delimitado por el mobiliario, entre las pizarras (normal y digital) y las mesas de los niños y niñas, concretamente. A un lado está el ordenador y una estantería para guardar los materiales empleados en la asamblea y, al otro lado, el rincón del proyecto, donde colocan todo lo relacionado con el proyecto que tienen en marcha (durante el tiempo de observaciones, el tema trabajado ha sido el de los juegos olímpicos).

Respecto a los materiales, en primer lugar, se hace referencia a los que se emplean durante las rutinas. Éstos han sido diseñados por la maestra para, entre otros objetivos, facilitar el proceso de adquisición del euskera y se sitúan alrededor de la pizarra ordinaria. Son carteles de cartulina que se van a ir completando; cada uno y sus partes han sido plastificadas y se ha usado velcro para unirlos. Para que no se pierdan, las partes se guardan en distintas cajas de la estantería del material.

Todos los carteles tienen colores llamativos y están a la altura y a la vista de todos; son: tabla de asistencia, cartel de fecha y calendario, cartel del tiempo atmosférico, cartel del menú y menú del comedor, cartel de las normas y, además, las mascotas de la clase; su descripción se completa en el Anexo 2.

El elemento imprescindible que se utiliza tanto en las rutinas, como en las actividades grupales, es la alfombra, que es de corcho y de colores llamativos. La pizarra normal

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

también es un elemento imprescindible. En ella se deja por escrito las cosas importantes que se dicen en el aula. Es blanca y lacada y, en la parte superior, hay un abecedario en mayúsculas y minúsculas. Cada letra va acompañada con la imagen de un animal, cuyo nombre contiene o comienza por esa letra.

El euskera (forma escrita) está especialmente presente en la zona de la asamblea y en toda el aula. Para organizar el espacio, se usan carteles con los nombres de las distintas zonas; para el tiempo, un cartel con el horario semanal y el calendario; y para los materiales, se usan carteles identificativos. Por otro lado, podemos ver la lista del alumnado en las perchas, en sus bandejas, la lista de asistencia, etc.

3.2.2. Rutinas llevadas a cabo durante la asamblea

Cuando todos los niños y niñas están en la alfombra, se han relajado y prestan atención, el encargado o encargada y su ayudante comienzan con las rutinas. Ya saben a quién le toca y lo que tienen que hacer. Cada día, siguiendo la lista de clase, van cambiando y para que todos pasen por los dos cargos, el o la que hace de ayudante, al día siguiente hace de encargado o encargada. Si falta uno de los dos, se salta al siguiente y cuando vuelva, le toca. Esto es algo que han acordado conjuntamente.

Les encanta llevar a cabo las rutinas; rápidamente se sitúan en su lugar y muestran interés, iniciativa y seguridad. Realmente, los roles no están muy bien definidos (a excepción de cuando pasan lista), ellos mismos deben hablar y ponerse de acuerdo. En principio, el encargado es el que lleva la iniciativa y toma las decisiones. El ayudante, como su nombre indica, ayuda al encargado a completar los distintos carteles.

Las rutinas que realizan cada día son las siguientes: asistencia, calendario, tiempo atmosférico, menú del comedor y recordatorio de las normas.

Su descripción completa se encuentra en el Anexo 3. El alumnado toma todo el protagonismo y la maestra aprovecha para trabajar algunas capacidades, lingüísticas y no-lingüísticas.

Después de las rutinas, la maestra explica la actividad que van a realizar en ese momento. Los niños y niñas, en general, escuchan con atención, pero si no la conocen,

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

suelen interrumpir con preguntas, directamente o levantando la mano. La maestra pide calma y que levanten la mano; primero explica y después resuelve las dudas.

3.2.3. **Actividades grupales desarrolladas en la asamblea**

A continuación se hace la descripción de las actividades grupales que se realizan tras las rutinas y dentro de la asamblea. Como ya se ha dicho, para cada día de la semana la maestra tiene una actividad grupal programada. Además, prevé acontecimientos puntuales y éstos también los organiza. Pero hay otro tipo de situaciones o actividades que surgen en función de los intereses de los niños y niñas o de las necesidades del momento y que no pueden ser planificadas, por eso la maestra improvisa y se amolda, de manera que puede suceder que la actividad grupal programada cambie completamente, se suprima, alargue, posponga, que se realice más de una... Siempre en función de lo que la maestra considere más oportuno.

En primer lugar, se describen las actividades programadas:

- **Bits de inteligencia** (lunes). En la pizarra digital van apareciendo imágenes con el nombre escrito en la parte inferior, en mayúsculas y minúsculas; en total, 10-15 imágenes que se repiten 3 veces. Las imágenes pertenecen al mismo campo semántico y la maestra lo une con el tema que están trabajando en el proyecto. Aparece la imagen, la maestra dice el nombre y ellos lo repiten, y según la letra que están trabajando, tienen que decir si esa palabra la contiene o no. Después, sin las imágenes, la maestra pide que piensen en más palabras que contengan esa letra; las van diciendo, ella las repite y escribe en la pizarra normal, en mayúsculas. Finalmente, la maestra escribe estas palabras en la pizarra digital (en un PowerPoint), en mayúsculas y minúsculas, y señala en rojo la letra que están trabajando, creando así “las palabras de la clase”.
- **Presentación de la tarea realizada el fin de semana** (martes). Durante el fin de semana, tienen que escribir en una hoja palabras que tengan la letra que están trabajando. El formato es libre, por eso se ven trabajos muy diferentes, que realizan con ayuda familiar: algunos solo escriben, otros escriben y dibujan, otros buscan imágenes en internet o revistas... El alumnado va saliendo de uno en uno y

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

se coloca al lado de la maestra, enseñando la tarea a los demás. La maestra señala la palabra, el niño o la niña la lee (con ayuda, si la necesita) y ella lo repite.

- **Cuentos clásicos y dramatizaciones** (miércoles). Se colocan en círculo y la maestra, con un lenguaje adecuado, como se verá en las estrategias que usa, cuenta a los niños y niñas un cuento, interactuando con ellos, de manera que, animados por ésta, participan en la lectura haciendo los sonidos de los animales protagonistas, gesticulando (“Indartsuak zarete?”, ¿Sois fuertes?) y finalizando el cuento con la fórmula que conocen (“*Eta hala bazan ala ez bazan, sar dadila kalabazan eta ager dadila Deustuko plazan...*”).

Una vez acabado el cuento, pasan a dramatizarlo. Primero recuerdan los personajes y reparten los papeles mediante sorteo (hay quienes no quieren participar y no se les obliga). Después, se disfrazan o buscan objetos que ayuden a dramatizar el cuento. Finalmente, dramatizan las partes más representativas o llamativas; la maestra hace de narradora, dando pie a las intervenciones del alumnado, que se expresa con sus propias palabras y con su ayuda si es necesario.

- **“Klin, klan! Euskaraz hitz egiten da!”** (jueves). En grupos reducidos (la mitad de la clase) trabajan expresamente la adquisición del euskera de forma relajada y amena, a la vez que se aprovecha para tratar temas importantes y relacionados con el proyecto.

Cuentan con media hora que dividen en dos partes. Los primeros veinte minutos se dedican a hablar a partir de dos situaciones contrarias, representadas en viñetas. El alumnado y la maestra se sientan el círculo y cuando están todos preparados dicen “*Klin, klan! Euskaraz hitz egiten da!*” (“¡Klin, klan!” ¡Se habla en euskera!). La maestra pregunta qué ven y ellos interpretan lo que sucede y sacan conclusiones.

En la segunda parte, trabajan el euskera mediante preguntas y respuestas. Empieza la maestra haciendo dos o tres preguntas, de una en una, a un niño o niña, que hace las mismas preguntas al siguiente, y así hasta que lo hacen todos.

No se le da mucha importancia al control postural; pueden moverse y colocarse libremente. Se les dice algo cuando molestan a algún compañero o compañera o han perdido toda la atención y no participan nada. En contadas ocasiones hablan en castellano, rápidamente se dan cuenta y recuerdan la retahíla.

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

- **Club de la lectura** (viernes). Los niños y niñas traen de casa los cuentos que quieran dejar en el club (hay una balda para ello) y cada semana pueden llevarse uno diferente; los reparten al azar, aunque, si se ponen de acuerdo, pueden cambiarlos. Si más de uno quiere el mismo, se hace sorteo. Se sientan en círculo y quien quiera puede compartir algo sobre el cuento que ha traído o el que se ha llevado para leer.
- **¿Qué hemos hecho y qué haremos durante el fin de semana?** Cada lunes y cada viernes, si es posible, se sientan en círculo y la maestra da la posibilidad de que cuenten libremente lo que les apetezca: “Norbaitek kontatu nahi du zer egingo duen/egin duen asteburuan?” (¿alguien quiere contar qué hará/ha hecho el fin de semana?). Siempre suele haber alguien que quiere decir algo: que se va al pueblo o que celebra algún cumpleaños, por ejemplo.

Como puede verse en el Anexo 4, se llevan a cabo numerosas actividades puntuales en las que se fomenta la comunicación y la interacción. Estas actividades se realizan cuando la situación lo requiere, es decir, cuando surge la necesidad de llevarlas a cabo por diversas razones: es el cumpleaños de alguien, alguien ha traído algo que quiere compartir, la maestra considera necesario recordar o hablar sobre algo... Se han recogido las siguientes: dar diversas explicaciones, repasar lo que han aprendido hasta el momento, reflexionar sobre algún tema o situación, celebrar los cumpleaños, hablar sobre las vacaciones y la presentación de temas, trabajos u objetos del alumnado.

3.2.4. **Actitud de los niños y niñas durante la asamblea**

La actitud que tienen hacia la asamblea, en general, es positiva. Hay un grupo reducido que se muestra un tanto pasivo, sin embargo, la gran mayoría está activa y participativa. Los más extrovertidos quieren participar siempre, mientras que a los más vergonzosos e introvertidos les cuesta mostrar esa seguridad e iniciativa.

Cuando quieren participar, no siempre piden la palabra y esto es algo en lo que la maestra incide cada día. En ocasiones, comienzan a hablar directamente, solapándose unos con otros. Otras veces, además de levantar la mano, llaman incansablemente a la maestra (“Andereño! Andereño!”). Por lo tanto, no todos participan en la misma

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

medida, ya que algunos son más espontáneos y tienen iniciativa y, a otros, hay que animarles más, pero participan todos cada día. Para equilibrar y controlar la participación, la maestra usa una serie de estrategias a las que se alude más adelante.

Puede decirse que, hablando en términos generales, les cuesta mantener la atención durante periodos muy prolongados. Eso significa que, a pesar de estar atentos, se despistan fácilmente. Además, en general, tienen mucha energía y se mueven mucho, luego, no suelen aguantar mucho tiempo en la misma posición, pero la mayor parte del tiempo están relajados, escuchan y miran al interlocutor cuando habla. Cabe decir que en este caso también las características personales influyen, puesto que los hay más despistados o inquietos y que les cuesta más y otros a los que les cuesta menos centrar y mantener la atención y se muestran más interesados. La maestra pone en práctica algunas estrategias que favorecen que el alumnado mantenga o recupere la atención, como se verá a continuación.

Respecto al error, los niños y niñas no muestran miedo a equivocarse, pero se toman su tiempo para comenzar a intervenir. Cuando cometen un error, lo asumen como algo natural y se autocorrijen con la ayuda de la maestra, que emplea distintas estrategias que se especifican en el siguiente punto.

En general, entre ellos hablan en castellano, pero a la maestra se dirigen espontáneamente en euskera, recurriendo a su L1 cuando no saben seguir, de manera que pasan a hablar en castellano o introducen palabras sueltas en esta lengua ("*Diego ATASCO batean dago*", *Diego está en un atasco*). También se da el caso de algunos que, aun siendo capaces de comunicarse en euskera, lo hacen en castellano; es en estos casos en los que la maestra hace más hincapié en que lo hagan en su L2: "Euskaraz badakizu esaten! (¡Sabes decirlo en euskera!) o "Oso ondo, baina euskaraz hobeto! (Muy bien, ¡pero mejor en euskera!)" o "Euskaraz galdetzen (ez) baduzu..." (Si (no) lo preguntas en euskera...). Normalmente, comienzan sus intervenciones: "Ni..." (Yo...), "Ehhhh..." (pensando), "Baina..." (Pero...), etc., no tienen demasiada fluidez y su vocabulario es limitado. Suelen producir oraciones cortas, que van completando con la maestra; ésta pone en práctica una serie de estrategias para ayudar a los niños y niñas en la expresión y comprensión de su L2, como se ve en el siguiente apartado.

3.2.5. **Papel de la maestra y estrategias que utiliza**

La maestra ofrece a todo el alumnado tiempo para hablar y ser escuchado; hace muchas preguntas, generando un momento de reflexión y estimulando la participación y la creación de conversaciones. Los niños y niñas van soltando ideas, gustos, sentimientos, experiencias... que construyen con la ayuda de la maestra, ya que relacionan rápidamente lo que se dice con temas o experiencias personales (unas veces se desvían más del tema que otras) y la maestra lo aprovecha y les da paso, profundizando en el tema, partiendo de lo que conocen y favoreciendo un aprendizaje significativo. De cualquier tema o situación nacen conversaciones interesantes, puesto que cualquier hecho, idea u opinión, es una buena excusa para hablar: menú del comedor (alimentos que no conocen, que les encantan...), a un niño se le va a caer un diente (por qué se caen, cuándo, ratoncito Pérez...), una niña que llega tarde (atacos, zonas donde viven, formas de llegar al colegio)... Las conversaciones se alargan hasta que no dan más de sí y se pierde el interés y/o la atención, y vuelven al tema inicial.

Además, como se ha dicho, la maestra utiliza un repertorio amplio de estrategias para que los niños y niñas estén atentos, participen y mejore su comprensión y expresión; su descripción de complementa en el Anexo 5. Cabe decir que las estrategias son válidas para el logro de más de un objetivo, es decir, que están interrelacionadas, puesto que, si están atentos, es más fácil que participen, y si están atentos y participan, es muy posible que mejore su comprensión y expresión, y viceversa.

A continuación, enumeramos las estrategias que favorecen la atención, y que la maestra utiliza cuando la situación se complica y el alumnado empieza dispersarse y a hablar: quedarse en silencio unos minutos, cambiar el tono de voz, cambiar la ubicación del alumnado, hacer algún gesto y/o expresión facial que reconozcan, realizar rituales, hacer barridos con la mirada, llamar a los niños y niñas por su nombre, mantener contacto físico, mandar mensajes reguladores indirectos y planificar actividades interesantes y motivadoras.

Con relación a las que utiliza para impulsar y equilibrar la participación, sin obligarles, hemos reconocido las siguientes: recordar las normas, hacer muchas preguntas diversas, evitar la rigidez de los turnos, planificar actividades grupales comunicativas,

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

usar una estructura fija y flexible a la vez y estar atento durante la entrada de los niños al aula. La maestra analiza en todo momento la situación y está atenta para actuar rápidamente.

Respecto a las estrategias que utiliza la maestra para favorecer la comprensión y expresión, se han identificado las siguientes: repeticiones y recapitulaciones, expansión, extensión, descomposición, focalización, tematizar, hacer preguntas, señalar las contradicciones, pasar de comunicación radial a espiral, adecuar el lenguaje al de los niños y niñas, evitar las referencias anafóricas, usar el nombre de los niños y mostrar las diferencias entre las lenguas.

Por otro lado, se han reconocido algunas estrategias que emplea esta docente en la corrección de errores: parafrasear, repetir y dar la posibilidad de reparación, con o sin opciones, dejar ver que hay un error y dónde, poner en duda dejando tiempo para la reflexión y pedir reconsideración y/o repetición. La maestra se pone en el lugar del niño o la niña, piensa qué quiere decir y en las posibles dificultades que tiene para expresarse y comprender; entonces es capaz de proporcionar la ayuda que necesita.

3.3. Información recabada a partir de las conversaciones

- **Concepción de la asamblea.** Es la forma que tienen de empezar la mañana con una actividad grupal. Aprovechan para hablar sobre el grupo, lo que le interesa y preocupa. No se le da tanta importancia a las rutinas, puesto que ya las han interiorizado; lo que importa es el encuentro del grupo y que sea un momento relajado, para compartir y de disfrute.
- **La asamblea como recurso en la adquisición de la L2.** Aunque en estos niveles las producciones de los niños y niñas en su L2 no sean muy largas y todavía les cueste mantener la atención en gran grupo, la maestra cree que es importante ir entrenándoles para que vayan adquiriendo algunas capacidades. Ésta trabaja para el logro de un desarrollo integral de las competencias, es decir, su enfoque es globalizado y por eso cree que la asamblea es un buen recurso, no solo para la adquisición de la L2, sino para adquirir otro tipo de aprendizajes.

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

- **Participación de la familia y otros iguales.** Fomenta la participación de familiares y otros iguales de distintos cursos, puesto que piensa que funcionan como elemento motivador. Lo considera más positivo y motivador cuando unen las colaboraciones con el tema que se está trabajando.

Reconoce que no son situaciones fáciles, puesto que hay que planificarlo de antemano, no vale improvisar, y se revoluciona el ambiente. Pero hay más aspectos positivos que negativos; han comprobado que los niños están realmente interesados, disfrutan y aprenden. Si es posible se lleva a cabo en euskera.
- **Resolución de conflictos.** Durante las observaciones no se han creado conflictos importantes que hayan tenido que ser llevados a la asamblea. Cuando surgen, cada parte implicada se expresa con total libertad mientras los demás escuchan. Éstos pueden dar su opinión para llegar a un acuerdo. Finalmente, se arregla el problema y se perdonan. La maestra considera muy interesante la resolución de conflictos en la asamblea, puesto que los niños argumentan y deben llegar a un acuerdo y buscar soluciones, para lo que les anima a ponerse en el lugar del otro. Hace hincapié en el hecho de hablar y resolver el asunto entre ellos mismos y en que se respeten los unos a los otros.
- **Presencia de la L1 de los niños.** Cuando hablan sobre sentimientos o emociones (temas cercanos y emotivos), prefiere que lo hagan en la lengua en la que se sientan más cómodos. Piensa que es inevitable, porque cuando un niño no tiene recursos para decir lo que quiere, lo normal es que recurra a su L1. Cree que si no se les permite hablar en castellano, participarían menos y en ocasiones se perdería el sentido de lo que realmente quieren decir. Además, piensa que si los niños tienen la sensación de que se les está imponiendo el uso del euskera y prohibiendo el del castellano, se puede conseguir justo el efecto contrario al deseado. Por eso, les anima y ayuda a que lo hagan en euskera pero sin obligarles y teniendo en cuenta sus posibilidades. Esto se tiene en cuenta en la actividad de reflexión o en la resolución de conflictos, por ejemplo.
- **Actividad a destacar entre las que realizan para trabajar la L2.** Klin, Klan! Euskaraz hitz egiten da! Procura que sea un momento relajado y que los niños disfruten, por eso les da bastante libertad. Por un lado, cree que es importante trabajar con grupos reducidos porque hay más oportunidades, y mejores, de participar. Por otro

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

lado, considera que las situaciones contrarias (oraciones positivas y negativas) y las preguntas y respuestas, favorecen especialmente la adquisición del euskera.

4. Valoraciones y conclusiones

En primer lugar, queremos subrayar que somos conscientes de que los resultados del análisis de un caso concreto no se pueden generalizar. Se trata, pues, de una primera aproximación que da pie a continuar la investigación en otros contextos.

Teniendo en cuenta la situación descrita, deducimos que la asamblea puede considerarse como recurso en la adquisición del euskera como L2, ya que ofrece contextos diversos que ponen al alumnado en contacto con esta lengua en situaciones reales, a través de conversaciones, algunas más informales y otras más formales, sobre temas que le interesan con interlocutores diferentes. De esta forma, los niños y niñas adquieren la lengua de forma natural y parecida a cuando adquirieron su L1, siguiendo y participando en narraciones, explicaciones e instrucciones.

Para lograr el éxito en la asamblea, es importante realizar una planificación que combine rutinas y sorpresas, que se lleve a cabo en un espacio suficientemente amplio e iluminado en el que se favorezca la interacción y la comunicación, y prevalezca un clima de seguridad afectiva. Por otro lado, creemos que situar a los escolares en forma de círculo o de "U" favorece que se relacionen entre ellos y dirijan la atención y el contacto visual a lo que sucede y se dice en el aula.

Asimismo, pensamos que desarrollar la asamblea cada día en el mismo espacio, en el mismo momento y con la misma estructura, ayuda a que los niños y niñas se sientan tranquilos y seguros, puesto que pueden anticiparse; el tiempo empleado cada día se adecua en función de los intereses y necesidades del alumnado. Por otro lado, creemos que realizarla a primera hora de la mañana tiene algunas ventajas; el alumnado se relaja y parece que a estas horas está "más despierto", así, el grupo tiene la oportunidad de hablar sobre lo que va a hacer durante la jornada.

Por otro lado, consideramos que la actitud y el papel del alumnado y del profesorado son determinantes en este proceso de adquisición. En general, creemos que ambos

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

deben tener una actitud positiva hacia el euskera, es decir, que valoren la lengua como instrumento de comunicación y no solo como lengua de instrucción, de manera que disfruten usándola, estén motivados y no se vea como una imposición.

En relación al alumnado, es importante que esté atento, participativo y motivado. Creemos que a estas edades todavía están en proceso de adquirir su L2, por eso, sus producciones suelen ser cortas y su vocabulario escaso. El hecho de que unos se animen más que otros a hablar en euskara se debe, principalmente, a las características personales, que se refieren especialmente a aspectos emocionales, pero también cognitivos, como la personalidad o la motivación.

Por otro lado, consideramos que es muy positivo que el alumnado no tenga miedo a equivocarse, que sea creativo y tome el error como algo natural, puesto que si no fuera así, sus producciones serían menores y mucho más limitadas. Además, creemos que cometer errores favorece la adquisición, puesto que pueden comprobar sus hipótesis, incorporarlas a su repertorio y realizar transferencias.

En relación al profesorado, valoramos muy positivamente el papel que ejerce la maestra en la asamblea: la planifica, favorece situaciones comunicativas y ejerce el rol de ayudante.

En primer lugar, creemos que es necesario que el docente organice la asamblea y que, dentro de lo posible, tenga prevista una planificación. De esta forma, se asegura que se trabajen los contenidos que le interesan, pero no de una forma repetitiva y que pudiera resultar aburrida.

Asimismo, pensamos que la maestra está atenta para fomentar situaciones comunicativas diversas en las que el alumnado esté interesado y la interacción sea necesaria, y favorecer y facilitar su participación y atención a través de distintas estrategias, que proporciona teniendo en cuenta las capacidades y posibilidades de cada uno, puesto que, ante una misma situación, las reacciones de los niños y niñas pueden ser muy diferentes, incluso contrarias. Por lo tanto, deducimos que el docente en estas interacciones debe gestionar los diálogos, de manera que ofrezca oportunidades de hablar y ser escuchado a todo el grupo.

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

Por otro lado, la maestra ejerce de guía, función docente que consideramos la más importante. Creemos que sus intervenciones están encaminadas a orientar y reconducir la producción de los niños y niñas, facilitando y favoreciendo, a través de diferentes estrategias, la expresión y comprensión de éstos en euskera. Por lo tanto, consideramos que, durante la asamblea, la maestra realiza constantemente un trabajo de andamiaje; se adapta al nivel del alumnado y va introduciendo aspectos que asimilan gracias a las ayudas que ofrece y que va eliminando progresivamente. Creemos que es fundamental que la maestra domine bien la lengua, para hacerse comprender y proporcionar un modelo adecuado a los aprendices, y que domine un repertorio amplio de estrategias y sepa emplearlas en cada momento concreto para lograr el éxito en la comunicación.

Finalmente, queremos referirnos a la presencia del castellano en el aula. Coincidimos con la percepción de la docente y consideramos que su papel es animar al alumnado a que hable en euskera; con más razón, cuando estamos convencidos de que son capaces. Sin embargo, imponer el uso de una lengua puede provocar sentimientos de rechazo hacia ésta y lo que realmente importa es la comunicación. Por lo tanto, creemos que no hay que cortar rápidamente las producciones de los niños y niñas en castellano, hay que tratar de comprender sus dificultades y ayudarles a expresarse, porque, además, sabemos que los avances que hagan en cualquiera de sus dos lenguas les servirán para la otra.

5. Referencias bibliográficas

- Ávila, A. B. (2008). La asamblea: momento que comprende los tres ámbitos de experiencia en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 13. Recuperado el 15-09-2015 de www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod.../BEATRIZ_AVILA_1.pdf
- Barragán, C. (2002). Lengua oral en aulas multiculturales y plurilingües en educación infantil. *Aula de Infantil*, 10. Recuperado el 21-10-2015 de <http://www.grao.com/revistas/aula-infantil/010-construir-la-lengua-oral/lengua-oral-en-aulas-multiculturales-y-plurilingues-en-educacion-infantil>
- Camacho, A. (2015). *La asamblea: ¿Método de aprendizaje o rutina?* (Trabajo de fin de Grado). Universidad de Granada.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism of cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, 21, 37-71.
- Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV, 15-1-16).
- Fernández, A. (2014). *Ahozko kontaketa testuak bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan murgiltze prozesuan* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Pública de Navarra.
- Freinet, C. (1984). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Siglo XXI.
- Gago, M. A. (2012). *Literatura y asamblea en educación infantil* (Proyecto de fin de Grado). UNIR. Santander.
- García-Largo, L. (2014). *El desarrollo de la lengua oral: programación didáctica para el primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Jaén.
- Gil, C.; Redondo, F.J. & Arribas, M.C. (1996). *La Asamblea de clase. Una experiencia en el segundo ciclo de Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Jiménez, S. (2010). La asamblea de aula en Educación Infantil. *Publicaciones Didácticas*, 8, 79-83. Recuperado el 14/1/2016 de publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/008042/articulo-pdf
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Otsoa, N. (1997). La tertulia en la educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 65. Recuperado el 25/1/2015 de <http://www.grao.com/revistas/aula/065-lengua-oral-audiciones/la-tertulia-en-la-educacion-infantil>
- Paniagua, G. (2006). ¿Asamblea con los más pequeños? *Aula de infantil*, 30, 11- 15.
- Portillo, M. C. (1996). El valor de la palabra compartida. Hablar para aprender en las asambleas de clase. *Aula de Innovación Educativa*, 96. Recuperado el 15/10/2015 de <http://www.grao.com/revistas/aula/096-la-lengua-en-las-otras-areas/el-valor-de-la-palabra-compartida-hablar-para-aprender-en-las-asambleas-de-clase>
- Rodríguez, M^a F. (2010). La importancia de la asamblea en la metodología docente de la etapa de Infantil. *Revista de la Educación en Extremadura. Autodidacta*, 5, 131-139. Recuperado el 30-09-2015 de www.anpebadajoz.es/autodidacta/.../numero.../17_m_f_r_rodriguez.pdf

Trabajo de Fin de Grado. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

Saavedra C. M. (2012). *La Asamblea como herramienta para la reflexión y el aprendizaje de los docentes* (Trabajo de fin de Grado). Universidad Autónoma de Madrid.

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 la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria. Santander.

Seisdedos, M. (2004). La Asamblea en la escuela infantil. *Aula de Infantil*, 19, 32-36.