

**Grado de Maestro en Educación Infantil**



## **Literatura y Asamblea en Educación Infantil**

**Trabajo fin de grado**

**presentado por:** María Aránzazu Gago Manteca

**Titulación:** Grado de Maestro en  
Educación Infantil

**Programa:** Propuesta de intervención

**Director/a:** Ignacio Roldán Martínez

Santander, 10 de abril de 2012

Firma

## Índice

Resumen o <i>abstract</i> .....	2
1. Justificación.....	3
2. Introducción.....	6
2.1. Objetivos del trabajo.....	8
2.2. Metodología.....	8
3. Marco teórico de la propuesta de intervención.....	10
3.1. La asamblea en la escuela: revisión de fuentes y descripción .....	10
3.2. Cooperación de la escuela y la familia .....	20
3.3. La lecto-escritura en un proceso de enseñanza-aprendizaje global y sincrético. ....	25
3.4. Aportaciones de las fuentes válidas para el presente trabajo.....	32
4. Diseño de la propuesta de intervención .....	37
4.1. Contexto físico y social del Centro .....	37
4.2. Planes del Centro .....	38
4.3. Objetivos .....	39
4.4. Contenidos o temas .....	40
4.5. Actividades .....	43
4.6. Temporalización .....	44
4.7. Metodología .....	45
4.8. Recursos .....	46
4.9. Trabajos con las familias .....	48
4.10. Atención a la diversidad .....	50
5. Evaluación, conclusiones y prospectiva .....	52
6. Bibliografía.....	54
Anexos.....	57

## **Resumen o *abstract***

El presente trabajo de fin de grado consiste en el análisis de una propuesta de intervención que podríamos describir como un esquema de tres círculos concéntricos. Por supuesto esos tres círculos quedarían a su vez englobados por el marco legal, el Centro educativo, la etapa de E.I. y el nivel de los cinco años dentro de esa etapa. Pero esos aspectos serán tratados de forma muy sucinta en este trabajo, centrado en esos tres círculos concretos.

El primero será el de la asamblea, la reunión de todo el grupo con su tutor, o en este caso tutora, para trabajar una serie de conceptos y valores de manera cotidiana.

El segundo será el de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en este nivel de cinco años.

Y el tercero la utilización de algunos textos extraídos y adaptados de diversas obras de la literatura universal, infantil o no, para conseguir unos objetivos muy concretos.

A su vez el trabajo se divide en tres partes claramente diferenciadas; la primera, teórica, analiza una serie de fuentes centradas en la E.I. para estudiar como plantean el momento de la asamblea, la cooperación con las familias y el aprendizaje de la lecto-escritura en esta etapa educativa.

La segunda parte del trabajo refleja la puesta en práctica de esa propuesta de intervención y sus objetivos a lo largo del presente curso 2011-2012 con un grupo de diecisiete niños de cinco años en una escuela de Cantabria. Uno de los objetivos concretos planteados era la revalorización de la imagen educativa de la E. Infantil a los ojos de las familias, mejorando los niveles de asistencia y la actitud hacia esta etapa en particular y hacia la escuela en general.

Por último, una tercera parte agrupa una serie de anexos que ilustran y detallan los diferentes puntos explicados en la segunda parte.

## **1. Justificación**

El presente trabajo de Fin de Grado parte de una serie de convicciones personales basadas en la experiencia de la autora trabajando en Educación Infantil (en adelante: E.I.).

Un aspecto observado de forma reiterada es la escasa consideración que merece la etapa de infantil desde el punto de vista académico o educativo. Esta subestimación se refleja en el carácter no obligatorio de esta etapa y en la actitud de las familias, más reacias a involucrarse en tareas escolares en el hogar y más tolerantes con el absentismo escolar a estas edades. La enseñanza de la lecto-escritura y la utilización de textos literarios que no sean específicamente infantiles pueden ayudar a cambiar esa percepción.

Otra convicción personal es la gran importancia que tiene la asamblea en la etapa de la E.I. Esta convicción parte de la experiencia personal al trabajar y contemplar este momento de reunión en gran grupo como un espacio-tiempo ideal para investigar “las cosas que son sugestivas para los niños y les van a proporcionar nuevas adquisiciones” (Ibáñez, 2009, p. 336). Basándonos en esa experiencia y en la utilización de una serie de fuentes dedicadas a la etapa de la E.I. trataremos de descubrir los intereses de nuestros alumnos para así plantear de forma adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje al inicio de cada jornada escolar trabajando, en un momento muy concreto, la lecto-escritura a través de la literatura clásica.

Otra de las posibilidades que ofrece la asamblea y que refuerza la convicción personal mencionada es la de plantear el trabajo de manera colectiva y cooperativa, lo cual permite que todos los alumnos y alumnas puedan observarse entre sí, participar y formar parte de un todo que es el aula, a la vez que se sienten estimulados a participar y tomar parte de manera activa en las distintas actividades que se proponen.

Además, en el momento de la asamblea el profesor puede llegar de manera simultánea a todos los alumnos, con el consiguiente ahorro de tiempo y esfuerzo que esto conlleva al trabajar un texto (por ejemplo, un cuento) o al explicar vocabulario nuevo. Es una metodología de trabajo que complementa la atención individualizada que llevamos a cabo en otros momentos educativos, como cuando desarrollamos actividades por rincones, con fichas, etc.

Por último, la evaluación se ve favorecida por la disposición en corro propia de este momento; con ella no solo se valora la actividad realizada, sino que también se realiza una autoevaluación de cada alumno acerca del nivel de adquisición de los aprendizajes, lo cual

podrán compartir con el resto de compañeros. Asimismo, es un momento inmejorable para evaluar la expresión verbal y corporal de los alumnos.

Sin embargo, todas estas virtudes de la asamblea contrastan con la escasa atención y estudio que, salvo contadas excepciones, los especialistas dedican a este espacio-tiempo. De hecho, hemos podido comprobar como muchas de las fuentes que tratan acerca de la asamblea y de otras actividades y rincones de la E.I. dedican una atención desproporcionada a estas últimas y muy poca a la asamblea. Las razones pueden ser varias: quizás el peligro, advertido por muchos de ellos, de una posible disminución de la atención en las actividades en gran grupo; o quizás también el riesgo de caer en una rutina repetitiva que haga perder el interés.

Pienso, además, que en algunos autores puede haberse establecido de manera inconsciente una relación entre la asamblea y las criticadas clases magistrales, con toda la carga peyorativa que estas soportan. Sin embargo la misma disposición física de todos los participantes, sentados en círculo y a la misma altura, desmiente esta idea de la clase magistral, aunque el maestro sea siempre el guía de las actividades y la referencia para el grupo. Como veremos más adelante, este papel de guía y referente hace que se cuestione el término asamblea por un supuesto déficit democrático en el funcionamiento del grupo y existen fuentes que prefieren hablar de “corro” o “gran grupo”. Incluso aparece la denominación de “grupo-clase” (Parra, 2011, p. 124) para el mismo concepto.

En este trabajo utilizaremos indistintamente esos conceptos, sin entrar en el debate sobre la pertinencia o no de reservar el término “asamblea” a los grupos autogestionarios.

En otro orden de cosas, la asamblea es también un buen momento para recoger información acerca de las familias y su predisposición a apoyar el trabajo realizado dentro del aula. Esto es posible por el carácter desinhibido de los alumnos a esta edad, los cuales comentan en la asamblea sus vivencias, y exponen las curiosidades y dudas que tienen acerca de todo lo que va surgiendo a lo largo del día. Dado mi interés por incluir en este momento educativo algunos clásicos literarios, la cooperación de las familias puede también materializarse en el trabajo que pueden hacer en el hogar con las adaptaciones de los textos vivenciados, narrándolos como si fueran cuentos, dramatizándolos o ayudando a escribir y leer las palabras que van surgiendo de esas lecturas realizadas tanto dentro como fuera del aula, revalorizando y reforzando así los aprendizajes practicados en la escuela.

Como puede apreciarse por lo expuesto hasta ahora, mi interés se centra en la asamblea como un momento educativo idóneo para apoyar la progresiva adquisición de la

lecto-escritura a partir de las experiencias de los alumnos y de la introducción de algunos clásicos literarios, consciente como soy de lo adecuado de sus características no solo para esta tarea, sino también para introducir a las familias como un factor relevante en la misma. El grupo de alumnos beneficiado es el de cinco años, en el último curso ya de la etapa de la E.I.

Con la utilización de algunos textos extraídos y adaptados de la mitología o la literatura clásica, infantil o adulta, pretendo dotar a los alumnos de algunas referencias propias de su entorno cultural, tratando, sin caer en la pedantería, de reforzar la imagen de esta fase educativa como de una etapa dotada de contenido académico propio, más allá de la mera guardería a la que parece condenada por su carácter de no obligatoriedad y el necesario carácter lúdico de muchas actividades, que es lo que en definitiva podría justificar este trabajo.

## **2. Introducción**

En el último tercio del siglo XX se extiende por España el creciente convencimiento del papel que juega la etapa de la E.I. en la adecuada formación educativa de las futuras generaciones. Ese concepto se plasma por primera vez en la Ley General de Educación de 1970, algo a lo que no es ajena la creciente incorporación de la mujer al mundo laboral y la necesidad de dejar a los hijos en centros donde se les cuide, atienda y eduque. Varios cambios de leyes educativas [LODE (1985), LOGSE (1990), LOCE (2002)] han tenido lugar en estos últimos tiempos, y todas han coincidido en la regulación de la E.I., al tiempo que se dejan las disputas ideológicas para otras etapas del sistema académico.

Hay que advertir de que todavía el Estado no ha establecido en España el carácter obligatorio de esta etapa, probablemente más por falta de recursos que por otras razones; pero debemos tener en cuenta que es hasta los siete años cuando tiene lugar la fase más importante en el desarrollo y crecimiento intelectual de los niños. Es cuando se pueden y deben detectar a tiempo las necesidades educativas especiales o las situaciones familiares conflictivas. Y es que en la pirámide educativa, la E.I. y los primeros cursos de Primaria son los años de la siembra, cuando se pueden poner los cimientos y la base de una trayectoria educativa que reduzca el fracaso escolar de un país. Por ello, son esos los cursos a los que deberían dedicarse más recursos materiales y humanos, para evitar problemas futuros, de difícil o imposible solución en etapas educativas posteriores.

A comienzos del s. XXI entra en vigor la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (España, 2006), por la que se establece el nuevo currículo de E.I.. En ella se estipula que el objetivo de los centros educativos no es ya custodiar y cuidar a los alumnos de esta etapa temprana, sino estimular el desarrollo de sus capacidades físicas, afectivas, sociales (compensación de desigualdades económicas y/o sociales) e intelectuales (detección temprana de necesidades). Por tanto, el papel del maestro en E.I. empieza a ser considerado con criterios pedagógicos tan exigentes como en cualquier otra etapa educativa.

Pero su papel no es sólo académico. Debe actuar como mediador y guía, ejerciendo un papel activo en la cooperación con las familias, creando un ambiente acogedor y seguro donde el niño se sienta a gusto y donde pueda adquirir los aprendizajes significativos, además de

detectar precozmente cualquier problemática que pueda surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de la personalidad, tanto en esta etapa como en otras futuras.

Según la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, la lecto-escritura es uno de los siete objetivos estipulados para la E.I. Si revisamos el Decreto 79/2008, de 14 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de E.I. en la Comunidad Autónoma de Cantabria, veremos que el objetivo g) dice textualmente: “Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo” (Cantabria, 2008, p. 11545). Asimismo, en el área de lenguajes establece que:

La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula, les llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria. (Cantabria, 2008, p. 11553)

Tanto en el texto de la Ley como en el Decreto queda clara la importancia de poner unos cimientos y unas bases sólidas en la enseñanza de la lecto-escritura, en especial en el último nivel de E.I., el de los cinco años.

Como ya adelanté en la Justificación de este trabajo, la propuesta que planteo en las siguientes páginas tiene como objeto contribuir a afianzar estas bases sólidas, con la peculiaridad de que se desarrollará durante la rutina de la asamblea, con los niños y niñas de un aula de cinco años.

Una descripción sencilla de la asamblea de aula es la de un corro o reunión de gran grupo al inicio de la jornada escolar, el cual se constituye en lugar idóneo para el intercambio comunicativo, la detección de ideas previas, la motivación para las actividades y la síntesis de las mismas. Es un espacio común más o menos centrado en el aula y acondicionado con un corcho o alfombra para que los niños y niñas puedan sentarse en círculo de manera cómoda y relajada.

Como se puede apreciar fácilmente, en la asamblea se pueden trabajar de forma dinámica las habilidades lingüísticas, la expresión, la dramatización o las interacciones sociales, entre otras capacidades. De ahí que la considere no solo como el momento y la modalidad más propicia para el inicio de las rutinas de la mañana, sino como una de las que mejor se presta para la introducción y trabajo de la lecto-escritura dentro del aula. La utilización de distintos tipos de agrupamientos y el diseño de distintas situaciones didácticas, con los que necesariamente contaré, quedan reseñados en el Decreto 79/2008 de 14 de Agosto, de la

Comunidad Autónoma de Cantabria, en concreto en el segundo anexo, titulado: “Orientaciones metodológicas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el segundo ciclo de E.I.” (Cantabria, 2008, pp. 11556-11559).

## **2.1. Objetivos del trabajo**

### *Objetivo General*

- Elaborar un proyecto de intervención que permita justificar y aprovechar parte de la asamblea como un espacio y tiempo común para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura sobre la base de textos clásicos de la literatura.

### *Objetivos Específicos*

- Identificar la asamblea como una situación real y cotidiana que permite la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura en gran grupo al inicio de cada jornada.
- Introducir la literatura de grandes autores clásicos en la E.I., familiarizando a los alumnos a través de las adaptaciones que sean necesarias.
- Identificar formas de colaboración en la enseñanza de la lecto-escritura entre la familia y la escuela, tanto en el momento de la asamblea como en el hogar.
- Reforzar la enseñanza de la lecto-escritura con la participación de las familias, a través de los textos clásicos seleccionados.
- Revalorizar la imagen educativa de la etapa de E.I. a los ojos de las familias, mejorando los niveles de asistencia y la actitud hacia la escuela.
- Introducir a los alumnos en la comprensión de distintos tipos de textos, trabajando sus funciones, sus ritmos y otras características que les son propias.
- Enriquecer el vocabulario de los alumnos mediante la explicación del significado de las palabras desconocidas y la formación de frases nuevas con esos términos.
- Lograr que la mayoría del alumnado descubra la lectura como un elemento de disfrute personal a través de las aventuras, la imaginación y el descubrimiento.

## **2.2. Metodología**

La metodología de esta propuesta nace de la necesidad de crear nuevas situaciones de aprendizaje en el momento educativo de la asamblea. Las rutinas del día de la semana (por ejemplo, las referentes a encargados, tiempo, etc.) con las que habitualmente iniciamos la asamblea suelen realizarse ya de manera muy fluida y rápida en la etapa de cinco años. De hecho, son los mismos alumnos y alumnas los que piden más actividades realizadas en corro

o gran grupo. Una de las formas que la experiencia docente me dicta es la de contar cuentos e historias, que luego comentamos entre todos; el siguiente paso, de alguna manera natural, es introducir los clásicos de la literatura universal a través de adaptaciones. Así, la asamblea pasa a convertirse, de manera natural, en otro momento ideal para trabajar la lecto-escritura a través de algunos clásicos, uno de los mejores momentos, ya que la asamblea es para los alumnos y alumnas un momento de relax y aprendizaje, en el que todos participan de forma activa, cuando están más descansados y despiertos. De manera eventual contaremos con la participación y colaboración de padres y madres que puedan o quieran sumarse a estas actividades, si bien de manera muy medida, como explicaremos más adelante.

Esta experiencia personal en la que se basa buena parte de la metodología planteada solo puede dotarse de fundamento mediante la lectura y el análisis de fuentes adecuadas como base de los planteamientos metodológicos, y ser calificada de eficiente tras la correspondiente evaluación y elaboración de una propuesta que respete los criterios para una elaboración de proyectos (propuesta, programa).

El análisis de fuentes pasa por la revisión de una serie de autores que han dedicado artículos, trabajos o tesis a la asamblea, a la cooperación familia-escuela y al proceso de la lecto-escritura. Ya veremos en el siguiente capítulo como, salvo excepciones, no se contempla la asamblea como un tiempo-espacio para el objetivo concreto de aprender de manera cooperativa la lecto-escritura. Por mi parte, pretendo establecer en las siguientes páginas unos criterios mínimos que justifiquen el trabajo realizado con un grupo de niños de cinco años durante la asamblea, con determinados textos tomados de la literatura universal.

### 3. Marco teórico de la propuesta de intervención

Como acabo de apuntar al final del capítulo anterior, las fuentes que pretendo utilizar y analizar para establecer un marco teórico se ocupan de los siguientes temas: la asamblea en la escuela, la relación y cooperación de las familias con la escuela, y la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura con textos de la literatura clásica (Homero, Proust, Cervantes...) adaptados a las edades y objetivos de la E.I. Al final del capítulo me propongo recoger las principales aportaciones de estas fuentes a mi propuesta de intervención.

#### 3.1. La asamblea en la escuela: revisión de fuentes y descripción

En el marco de este trabajo, definimos la asamblea como la agrupación que hacemos de forma habitual al principio de cada jornada, reuniendo en un espacio determinado del aula a todo el grupo de alumnos sentados de manera relajada, sobre una alfombra o superficie blanda y cálida para debatir una serie de aspectos con unos objetivos concretos que veremos más adelante. En algunas de las fuentes utilizadas esta asamblea se denomina “corro” o “reunión de gran grupo”.

Educativamente, y desde el punto de vista legal, la asamblea en Cantabria se enmarca en el Decreto 79/2008, del 14 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de E.I. en la Comunidad Autónoma. Al final del Decreto, concretamente en el Anexo II, donde se especifican una serie de orientaciones metodológicas, y en el apartado de los aspectos organizativos, se explica la necesidad de trabajar con diversos tipos de agrupamiento, utilizando distintos espacios del aula:

Se puede organizar el aula por zonas en las que se desarrollarían distintos tipos de actividades (...) Esta organización facilita tanto el desarrollo de la autonomía por parte del alumnado como la atención individualizada. (...) la organización de los espacios debe permitir que se pueda ir adaptando a las necesidades del grupo... (Cantabria, 2008, p. 11557)

Estas sugerencias apuntan directamente a un estilo concreto de educación con consecuencias metodológicas. De ahí que, partiendo de una distribución del aula en rincones o

zonas, me proponga explicar y detallar no solo qué es la asamblea, sino cuáles son las diferentes actividades que vamos a realizar en ese lugar y en ese momento educativo elegido, cuáles son sus objetivos y la metodología utilizada.

Como se apunta en el Anexo II del Decreto citado anteriormente, la asamblea es una rutina que pretende dar seguridad y trabajar la autonomía personal; debe ser flexible y estar, a la vez, sujeta al desarrollo colectivo del aula; ha de tener una estructuración temporal; y, de forma cooperativa, ser regular y previsible para dar seguridad a los alumnos. Es, así, un momento educativo idóneo para trabajar:

- la actitud de escucha, el diálogo y el respeto a los otros;
- la orientación temporal (distribución de las tareas diarias, el tiempo atmosférico, el calendario, fechas, celebraciones, etc.);
- la lecto-escritura: ampliación y comprensión de vocabulario, lecturas, diálogo...;
- las habilidades lógico-matemáticas (cumpleaños, alumnos presentes y ausentes, etc.);
- la inteligencia emocional (estados de ánimo, empatía...).

El enfoque metodológico apropiado para la asamblea se define por su eclecticismo e imprevisibilidad, ya que, dada la naturaleza de este momento educativo, conviene que no se ajuste a una sola metodología, sino que predomine una actitud abierta a diversos aportes metodológicos según las necesidades de cada momento.

Sin embargo, deben guiarnos ciertos principios metodológicos, como son:

- el principio de interacción del niño con el medio como base del crecimiento de su experiencia personal;
- el principio de actividad-participación, en el que se da prioridad a la observación, manipulación, experimentación y reflexión; así, si nos referimos a la propuesta que planteo, escucharemos el texto en cuestión, buscaremos el vocabulario que no entendemos así como su significado, y lo explicaremos con nuestras palabras al resto de compañeros. De esta manera compartirán de manera real un aprendizaje motivador y desarrollaran la competencia de aprender a aprender;
- la proactividad, para la cual es necesario convertir los intereses de los alumnos en objetivos de aprendizaje dentro del aula; una dinámica adecuada es sentarse en la asamblea y conversar acerca de los temas de los textos, haciendo que las preguntas o dudas que vayan surgiendo sean investigadas en casa con la ayuda de la familia, y trayendo toda la información y recursos que puedan ayudar a aclarar esas dudas y a adquirir esos conocimientos de manera cooperativa;

- el aprendizaje global, el cual se perfila como el más adecuado para que los aprendizajes que los niños y niñas realicen sean significativos. El principio de globalización supone que el aprendizaje es la adquisición, en la medida de lo posible, de una visión poliédrica, totalizadora e incluso holística de alguna manifestación de la realidad, como puede ser, partiendo del dilema del huevo o la gallina tratar de establecer múltiples conexiones, múltiples relaciones entre lo nuevo y lo ya aprendido que aporten una visión globalizadora de esa realidad: la gallina, el corral, la granja, la vida en el campo... Es, pues, un proceso de acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer de la manera más completa que sea posible. Este proceso será fructífero si permite que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados;
- el aprendizaje entre iguales: un alumno o alumna que en ese momento concreto del proceso posea mayores destrezas podrá ayudar a otro que encuentre dificultad en la tarea que esté realizando; por ejemplo, en la explicación de lo narrado, en el vocabulario o incluso al escribir las palabras que van surgiendo del texto leído;
- el aprendizaje significativo: en la caso de la propuesta, todo lo que se escucha, escribe y trabaja se relacionará con lo ya aprendido. Es decir, es necesario indagar sobre los conocimientos previos de los alumnos para saber desde dónde hay que partir. Los alumnos podrán ampliar en sus casas los conocimientos o temas presentados, volviendo a traer al aula lo investigado. El trabajo se centra en lo que realmente ha interesado a cada alumno y alumna del texto o tema planteado;
- el protagonismo del juego y de los textos literarios y, sobre todo, de ambos cosas a la vez. Trabajar de manera lúdica el gusto por la lectura es la mejor manera de crear lectores deseosos de jugar leyendo o leer jugando; que en este caso será lo mismo.

Estos principios respetan las necesidades de los niños y están en relación con los objetivos de esta propuesta de intervención, aspectos todos ellos que servirán para descubrir y organizar qué contenidos y actividades son los más adecuadas para guiar al niño hacia la enseñanza-aprendizaje que se pretende que tenga lugar. Además, los principios metodológicos de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura se hallan íntimamente relacionados entre sí, aunque se supeditan todos al primero de ellos, el de interacción del niño con el medio, el cual constituye su nexo de unión y es la base de todos sus conocimientos. Son principios que nacen de las aportaciones pedagógicas de la llamada “Escuela Nueva” (Montessori, Decroly, Oplatnick...), cuya visión de la enseñanza es globalizadora, así como su

método de lecto-escritura. La Escuela Nueva, además, aboga por la figura de un educador como guía y generador de un ambiente estimulante, estilo que se pretende adoptar en esta propuesta.

Como ya hemos dicho, la importancia que algunos autores dan a la asamblea en la E.I. como un momento básico para reunirse, expresar sentimientos, trabajar conocimientos y socializarse contrasta con el escaso espacio que en numerosas obras dedicadas a esta etapa educativa se le dedica, especialmente si lo comparamos con la gran cantidad de páginas que se dedican a otras rutinas o a otros rincones.

Sin embargo, y en contraste con la afirmación anterior, otras fuentes, además de alguna tesis como la de Sánchez sobre la asamblea y la lengua oral, sí se dedican monográfica, o casi monográficamente, a este tiempo/espacio. Eso sucede con el *blog*<sup>1</sup> de Rey Cerrato llamado *Lluvia de ideas*, que en un post dedicado a la asamblea afirma: “Por lo tanto, la asamblea (...) se convierte en la piedra angular de la actuación diaria” (2011, 10 septiembre, § 4). Sin embargo, la extensión que se le dedica al tema es bastante reducida.

Más amplitud tiene el aporte de Fernández en el número de diciembre de 2008 de la revista *Innovación y experiencias educativas* enfocado también a la asamblea: la entiende como un sistema de motivación, y afirma: “suele ocurrir que si la asamblea la organizamos mal, es muy probable que la mañana vaya también mal” (2008, p. 2). Fernández diferencia las características de las edades de tres, cuatro y cinco años y las actividades que se pueden llevar a cabo a esas edades (este último es el grupo de edad objeto de nuestro trabajo), y afirma: “En cinco años todas las actividades (...) se realizan ágilmente, ya que llevan dos años trabajando la asamblea y todo se realiza de modo más fluido” (p. 7).

La revista digital *Autodidacta* dedicó un artículo, escrito por Rodríguez, a la importancia de la asamblea. En él se afirma que la asamblea es “una parte importantísima dentro de la jornada, y un elemento imprescindible en la concepción educativa de la etapa infantil actual (...) es el motor del aula” (2011, p. 131).

El número 23 de la revista digital *Investigación y Educación* contiene un artículo de Zambrano titulado “La asamblea, nuestra gran amiga desconocida”, y ya en el resumen o *abstract* advierte que

---

<sup>1</sup> Los blogs constituyen con frecuencia la manifestación de las vivencias docentes. De ahí que considere fundamental citar los que, desde mi punto de vista, ofrecen ciertas garantías para figurar en un trabajo de este tipo.

La asamblea es esencial en E.I., pero a pesar de haber estudios y publicaciones sobre el tema, nos podemos dar cuenta el (sic) poco material que hay publicado sobre ella y el amplio abanico de ejercicios que abarca y podemos desarrollar en ella. (2006)

Más adelante afirma que es la parte esencial del día, un momento en el que se ponen en funcionamiento los principios del constructivismo.

Un enfoque diferente sobre la importancia de las asambleas lo encontramos en un artículo de Herrero (2005) dedicado al tema desde el punto de vista de la educación alternativa y en valores, y en concreto del funcionamiento democrático: en él habla de “sabiduría grupal” o “inteligencia social” para intentar definir lo que sucede en las asambleas.

Como advierte Sánchez (2008), la asamblea cobra un valor fundamental para la comunicación, socialización, aprendizaje y gestión, conformando una actividad educativa en toda regla, pero al no estar codificada en el currículo su potencial de enseñanza y aprendizaje podría ser desaprovechado. De hecho, esta indeterminación basada en su carácter transversal implica que no haya modelos ni pautas, que sea una construcción negociada de manera constante y que surjan conflictos y temas no previstos; por eso, autoras como Portillo proponen una programación de asambleas de clase sin renunciar a la improvisación ni a la naturalidad (Portillo, 1997a; 1997b).

La lógica reacción contra un modelo centrado en la autoridad absoluta del maestro como responsable de una trasmisión unidireccional del conocimiento memorístico produjo un cambio hacia la concepción de la escuela como elemento básico democrático, basado en la deseable, necesaria y positiva participación de todos los presentes en el aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero esa reacción que se llevó por delante las tarimas y el prestigio de la clase magistral produce a veces otros excesos, como el anular la figura del docente como referente en el funcionamiento del aula y como fuente en la adquisición de los nuevos conocimientos que se consideran deseables para el alumnado.

Así fue concebida en origen la asamblea por Freinet (1972): como una reunión semanal para el libre debate con el maestro y los alumnos sentados en círculo y en un plano de igualdad. Si bien es un excelente enfoque para determinadas actividades en la asamblea, “rompiendo la unidireccionalidad de la comunicación adulto-grupo” (Sánchez, 2008, p. 42), para otras, como las planteadas en este trabajo en relación con la lecto-escritura, es necesaria la adaptación de las obras y la guía del maestro, “poniendo el acento en la gestión del discurso

por parte del docente" (Sánchez, 2008, p. 42). Más adelante veremos cómo se pone en cuestión el mismo término de "asamblea" si su funcionamiento no es plenamente democrático.

Muchos autores han señalado la compatibilidad de los Proyectos de Trabajo (en este caso, la adaptación de obras clásicas a la E.I.) con el constructivismo y el aprendizaje significativo, aprovechando la riqueza comunicativa que se provoca en el grupo y enriqueciendo las posibilidades interactivas del aula. De ahí que las actividades de esta propuesta de intervención pretendan partir siempre de un hecho o una situación que despierte el interés o la curiosidad de los alumnos, procurando evitar así el peligro señalado por Sánchez, citando a otros autores, de eliminar el sentido de la actividad discursiva haciendo que la asamblea degenera "en un intercambio irreal de expresiones manidas en el que los niños se limitan a contentar a su maestra en lugar de implicarse en una actividad discursiva significativa" (Sánchez, 2008, p. 67) conscientemente planificada y puesta en práctica por el docente, con una finalidad de desarrollo lingüístico y de socialización del grupo.

La profundidad y extensión que las fuentes dedican a la asamblea vería enormemente. En muchos casos las referencias son demasiado genéricas, o incluso menciones aisladas y descontextualizadas, tal vez por un cierto recelo teórico a que una asamblea pueda parecerse a una clase magistral, con todas las connotaciones que eso conlleva, o por la pérdida de un primigenio carácter democrático. Incluso algunas fuentes que tratan más extensamente el tema de la asamblea, como Méndez et al. (2002), prescinden de explicar el concepto de la misma. Estos autores, en la primera parte de su obra, hacen múltiples referencias a la asamblea; así, se hacen referencias genéricas a las actividades tutoriales grupales (pp. 42-43), pero no se menciona la asamblea como tal al inicio de la jornada escolar, ni como tiempo y espacio a lo largo del curso para desarrollar alguna de las actividades reseñadas. También se habla de la "puesta en práctica del proceso de participación" (p. 69), mencionando genéricamente las reuniones, pero sin concretar más. Cuando se tratan los instrumentos de la evaluación en el capítulo dedicado a la misma, no se hace ninguna referencia a la asamblea como un lugar-tiempo idóneo para evaluar a través del dialogo y la observación a los alumnos en general y sus conocimientos (sic) previos en particular (pp. 148-149). Sí se extienden los autores en la metodología de rincones, pero la asamblea no es nombrada como tal ni se hacen referencias al espacio destinado a esta actividad colectiva, aunque se recoge una referencia llamándola "corro" (pp. 170-171). Otras referencias hablan de "gran grupo" reunido y de dar importancia a las rutinas; se ilustra la asamblea mediante el dibujo de un gran mural, una de cuyas viñetas está dedicada a esta actividad; o al analizar los "Espacios en el aula", se hace

una referencia genérica a la alfombra, sin más referencia al espacio necesario para la asamblea (pp. 182, 185, 186, 190, 240).

Es en el apartado “Sesión Tutorial: Enseñar a convivir” donde se habla más extensamente de la asamblea como lugar para consensuar normas o resolver conflictos, haciendo una enumeración de objetivos, contenidos y aspectos metodológicos. No se define, sin embargo, la asamblea como tal, y aunque entre sus objetivos se establece el desarrollo del lenguaje oral, no habla en ningún lugar de las posibilidades didácticas de la enseñanza-aprendizaje de áreas instrumentales, y, por supuesto, tampoco de la lecto-escritura (Méndez et al., 2002, pp. 283-288).

Las ventajas de las rutinas y la regularidad en la jornada escolar, aportando seguridad al alumnado, son tratadas por Bassedas, Huguet y Solé, y también como una manera de ir consiguiendo que los niños adquieran un aprendizaje del concepto espacio-tiempo: “hay que ofrecer a los niños y niñas puntos de referencia estable que se repitan cada día” (Bassedas et al., 2008, p. 111). Se menciona, asimismo, la necesidad de realizar dentro del aula actividades con distintos tipos de agrupamientos, como por ejemplo las actividades de gran grupo. Además, los autores describen cómo debe ser una jornada en la escuela, qué agrupamientos y qué actividades se deben llevar a cabo (pp. 112-113). Se menciona la asamblea llamándola “corro” en un apartado específico dedicado al encuentro del grupo, pero se mezclan aquí puntuaciones dedicadas a la acogida de los alumnos al principio del curso con otras dedicadas a ese corro como actividad “interesante y aconsejable a lo largo de toda la etapa” (p. 116); a la vez, se advierte de los peligros de una pérdida de motivación si ese corro se convierte en una actividad rutinaria y repetitiva.

Los autores cambian la denominación también al referirse a los espacios de la clase, y así Bassedas et al. hablan de “lugar de gran grupo” (2008, p. 122) cuando citan la alfombra o la sala de motricidad como lugares donde llevar a cabo el “corro”. Más extensamente tratan el tema de la asamblea (siempre llamándola “corro”) en el apartado dedicado a las actividades colectivas, citando como actividades posibles en el mismo la audición, dramatización y explicación de cuentos, entre otras muchas (p. 175). El papel de la asamblea en la evaluación se menciona apenas en una única referencia al “gran grupo” como espacio-lugar donde puede observarse la participación activa o la inhibición, así como otras facetas de la expresión personal de los alumnos (p. 257).

Este tipo de agrupamientos es analizado también de manera sucinta en el estudio realizado por varios autores y coordinado por Antón (2007), dedicado a la planificación de la

etapa de cero a seis años. En él no se define la asamblea o corro hasta llegar al capítulo dedicado a las tareas diarias y la noción de grupo, donde se puntualizan algunos objetivos curriculares, contenidos y temas que se pueden trabajar en el gran grupo (pp. 121-124). Más adelante, en el capítulo titulado “Juntos pero no revueltos, las diferentes agrupaciones como estrategias de aprendizaje”, y en concreto en la propuesta para el ciclo de 3 a 6 años, se analizan las funciones, objetivos y necesidades organizativas de espacio y material del grupo-clase a estas edades, así como la actitud que debe tener el maestro en este tipo de reuniones (pp. 178-181). En el capítulo siguiente sobre espacios en la escuela hay una pregunta retórica sobre el espacio necesario para el gran grupo, pero se deja sin respuesta, y solo se dice que eso conllevará configuraciones diferentes (p. 189).

La propuesta de organización del escenario escolar desarrollada por Trueba (2000), y centrada en los talleres en la E.I., menciona por primera vez el gran grupo al referirse al espacio necesario para su desarrollo, con mínimo mobiliario y, tal vez, alfombras (p. 101). También, en las páginas dedicadas a la distribución del tiempo se habla de un primer tiempo en gran grupo, en el que se pueden narrar historias, crear o aprender poesías, hacer representaciones teatrales, etc. (p. 114). Sin embargo, al desarrollar el apartado dedicado a la organización de los espacios para los distintos talleres, la única mención dedicada a la asamblea se limita a establecer que “En todos los talleres será importante contar con un lugar destinado a actividades de gran grupo” (p. 132), lo que contrasta con las páginas dedicadas a la exposición de los espacios para rincones. Al explicar la integración de niños con necesidades especiales en la escuela infantil se afirma también:

Varios estudios han demostrado que los niños retrasados y autistas aprenden igual o mejor en pequeños grupos donde pueden observar mejor a sus compañeros que en situaciones de enseñanza uno/uno. Tampoco es conveniente que estos grupos superen el número de diez, pues la participación de niños sin déficit disminuye a medida que aumenta el tamaño del grupo. (p. 230)

Sin embargo, no se menciona qué estudios son esos, y en cuanto a la obviedad de que a más niños más dispersión, nosotros nos planteamos un gran grupo limitado a veinticinco alumnos, con actividades variadas, duración limitada y un papel muy activo del maestro para evitar estas dispersiones. En el anexo dos, dedicado a los planos ideales de posibles talleres, se dedica un espacio a la reunión de gran grupo en el aula dedicada a Taller de Matemáticas, pero se omite ese espacio en otros talleres (aula de Naturaleza, por ejemplo) o hay que considerarlo

implícito cuando se habla de alfombras o rincón de reunión en otras aulas; todo ello contrasta con el detalle que se dedica a los espacios para los otros rincones (Trueba, 2000, pp. 247-249).

Ibáñez, en su *Proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*, establece en el capítulo dedicado al desarrollo de una jornada escolar para niños de tres a seis años que hay un tercer momento en esa jornada, que es cuando “los niños acuden a la asamblea y se sientan sobre la alfombra. Este es un momento obligatorio para todos, ya que en él ocurren cosas fundamentales: de la rutina a lo cotidiano” (Ibáñez, 2009, p. 125); explica el trabajo de una serie de rutinas, especificando de forma sucinta que también se pueden hacer ejercicios del lenguaje, pronunciación, vocabulario, poesías, trabalenguas, etc. (pp. 123-129). En la parte de este proyecto dedicada a desarrollar con todo detalle las actividades en clase y los materiales necesarios para desarrollarlas, se omite cualquier referencia a la asamblea (pp. 173-178), si bien es cierto que bastaría para ello una superficie blanda o una alfombra de tamaño suficiente. Al describir los rincones en los que se puede organizar el aula, Ibáñez sí dedica el primero a la asamblea, explicando que debe ser el más amplio de la clase y el que más posibilidades tiene. Aquí sí se detallan algunas posibles situaciones como cuenta-cuentos o el proyecto de actividades, pero se omite especificar qué tipo de actividades, aunque sí se recogen los materiales necesarios que puede haber en este tipo de rincones, como la alfombra, láminas, fotos de los niños, etc. (pp. 224-225). Al resto de los rincones del aula se dedican nada menos que 78 páginas, en las que aparece una mención al momento que nos ocupa, al referirse a los cinco años: “Cada niño, en la asamblea de la mañana, antes de acudir a los rincones, tiene que decir lo que va a hacer” (p. 302).

En el apartado dedicado a la evaluación no hay ninguna referencia explícita a la asamblea, a pesar de que puede ser uno de los mejores momentos para llevar a cabo este momento educativo (Ibáñez, 2009, pp. 302-303). Otra referencia a la asamblea aparece al detallar los pasos necesarios para programar una unidad didáctica. En concreto, cuando se centra en detectar los intereses de los niños, se afirma que “En las asambleas de clase el profesorado puede investigar sobre las cosas que son sugerentes para los niños y les van a proporcionar nuevas adquisiciones” (p. 336). La importancia de esta afirmación contrasta con el escaso desarrollo de este punto en particular y de la asamblea en general en este proyecto.

Finalmente, y para ilustrar la falta de atención que ha merecido la asamblea como lugar de aprendizaje cooperativo y puesta en común, podríamos citar la obra de Selmi y Turrini (1997). Se trata en ella la organización de la jornada escolar, pero solo desde el punto de vista de la planificación del profesorado, no de la organización de los espacios del aula o de las

necesidades del niño (p. 27). La misma omisión se aprecia en el apartado sobre diversas situaciones educativas lingüísticas (p. 61).

Otros artículos que pretenden reflejar la importancia de la asamblea en la E.I. consiguen precisamente lo contrario, pues con su escasa extensión y profundidad limitan el papel de este tiempo-espacio a una sucesión de rutinas, a un breve listado de capacidades básicas desarrolladas y a una mínima evaluación sin diferenciar las distintas edades en la etapa de la E.I. Así, Rey Cerrato dedica su artículo en la revista digital *Investigación y Educación* a la asamblea en la E.I. (2006), pero son en realidad apenas dos páginas con una introducción y un listado de capacidades básicas que se pueden desarrollar en ese momento-espacio, desglosadas en la socialización, las lingüísticas, la centralización en el espacio y el tiempo, las afectivas y las cognitivas. Es el mismo caso, por ejemplo, de la revista digital *Papeles de Educación*, que en su número cuatro dedica un breve artículo titulado “La importancia de la asamblea en la E.I.”, firmado por Marchena (2008), cuyas dos páginas de escaso contenido desmienten su propio título.

Otros autores explican que para trabajar el lenguaje en sus diversas funciones (comunicativa, representativa y lúdica), se crearán “situaciones de uso del lenguaje” (Bigas y Correig, 2007, p. 57), y en ese contexto la asamblea puede ser un lugar idóneo para comunicar, describir la realidad y hacer un uso creativo del lenguaje.

También Fons (2007) describe las actividades que se realizarán con el gran grupo relacionadas con el aprendizaje de la lecto-escritura con las siguientes finalidades: compartir la audición de un texto leído por un lector experto “puede ser la misma maestra, otro adulto que participe en la escuela (padres, abuelos, etc.) o incluso cualquier otro alumno, del mismo curso o de cursos superiores que domine la lectura” (p. 185). Fons afirma que la lectura colectiva propicia un clima de complicidad reforzando el sentido de pertenencia a un grupo. Propone también dictar un escrito a la maestra o a otros compañeros, planificando entre todos qué debe decir ese texto y su revisión por parte del grupo: “los intercambios entre unos y otros permiten compartir estrategias, dudas, maneras de hallar soluciones, etc. y avanzar en el conocimiento del código escrito” (pp. 185-186).

Sin embargo, contamos con la ya mencionada tesis de Sánchez dedicada íntegramente a la asamblea y la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de la E.I., en la que podemos encontrar todo tipo de datos, reflexiones y conclusiones sobre el objeto de nuestro trabajo, es decir, sobre la asamblea.

### 3.2. Cooperación de la escuela y la familia

La familia juega un papel protagonista en el desarrollo de las personas, no solo porque garantiza la supervivencia física, sino porque es dentro de ella donde se realizan los aprendizajes básicos que serán necesarios para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad. La escuela ha de continuar la labor realizada por la familia, la cual será fructífera únicamente si se estableciesen relaciones fluidas entre ambas. El fomento de las relaciones familia-escuela depende de que se lleguen a concretar diferentes vías o cauces de participación que comiencen en la E.I. y continúen en la educación primaria.

#### *Las familias y el centro educativo*

Según el Real Decreto 1630/06 (España, 2007), los centros tienen que cooperar estrechamente con los padres, madres o tutores para favorecer el proceso educativo de los niños/as. Esta cooperación se realizará aunando criterios de actuación, intercambio de información y en ocasiones contando con la participación de las familias en tareas escolares.

Para una relación constructiva entre familia y escuela debe existir un conocimiento mutuo y compartir criterios educativos comunes. Los padres deben saber cómo es su hijo cuando está en la escuela y los maestros, por su parte, deben acercarse al niño en su calidad de miembro de un grupo familiar concreto. El trasvase de información es fundamental en la etapa de E.I., ya que el niño pequeño no posee las estrategias ni los instrumentos para contar y relatar sus experiencias. Estrategias como la agenda personal, el cuaderno de aula, la entrevista individual y colectiva con los padres, ayudan a que la comunicación sea eficaz.

La UNESCO (1995) trató de clarificar las relaciones de las familias con el profesorado agrupándolas en cuatro categorías: como un obstáculo, como consumidoras de servicios escolares, como un recurso de apoyo o como colaboradoras. Es, evidentemente, en estos dos últimos aspectos donde vamos a centrar nuestra atención, pues la colaboración de las familias en la educación en general es fundamental, pero aún más en la E.I., como demuestra nuestra propia experiencia y reflejan todas las fuentes consultadas.

Así, Méndez et al. (2002) aconsejan “preparar actividades que potencien esa colaboración con los padres procurando su participación en el centro y en el aula” (p. 44), mientras que Trueba (1989) afirma que los padres no pueden ser ajenos al objetivo común de la educación de sus hijos, y que se debe convertir cualquier hecho escolar en un importante objeto de comunicación que facilite la cooperación y la activa participación conjunta en los procesos educativos. Por su parte, Oller (2007) asevera que uno de los objetivos fundamentales de los profesionales de la educación es el potenciar la relación con las familias,

en especial cuando hablamos de E.I., ya que “los contenidos de aprendizaje son prácticamente los mismos en los dos contextos: socialización, autonomía, comunicación, relación...” (p. 35).

Valdés, Martín y Sánchez Escobedo (2009) se refieren, en un interesante y bien documentado artículo, a la colaboración de los padres en las actividades académicas de los hijos en la Educación Primaria en México, pero los datos y reflexiones que contiene pueden aplicarse sin problemas a la E.I. en nuestro país. La investigación pretendía responder al nivel de participación de los padres en las actividades académicas de sus hijos de Primaria, y comprobar si existían diferencias en el nivel de participación entre padres y madres. La participación parental se refería al grado de involucramiento de los padres en una o varias actividades relacionadas con la escuela; por ejemplo, asistir a las juntas de padres de familia, o participar de manera voluntaria en las mejoras aplicables a la escuela, o ayudar a los hijos con los deberes y animar los logros de los hijos, por mencionar solo algunas.

Se estudiaron cinco factores: asistencia a la escuela y participación de los padres en las actividades escolares, comunicación con los maestros, conocimiento del currículo y funcionamiento de la escuela, comunicación con los hijos acerca de los asuntos escolares y, finalmente, la ayuda en la realización de tareas. Las respuestas de los padres indicaron una alta comunicación con los hijos, pero en lo que se refiere a los otros factores evaluados, en especial la comunicación con la escuela y el conocimiento de esta, los resultados no resultaron tan favorables. Además, en los cinco factores los logros, la implicación y el nivel de comunicación de las madres con la escuela y con sus hijos fue mayor que el de los padres.

Ya se ve que padres y madres se involucran cada vez más en la educación de los hijos; y, sin embargo, parece que aún no se han encontrado los mecanismos adecuados para que su participación se apoye en una adecuada colaboración entre ellos y la escuela. Lograrlo es de vital importancia pues, como Fernández afirma en sus conclusiones sobre la asamblea como sistema de motivación, “la colaboración familiar en infantil es necesaria y para los niños y niñas es muy motivador ver a su familia participando en su escuela” (2008, p. 7). Es esta una afirmación cierta, aunque me parece descontextualizada del resto de su artículo.

La participación de los padres dentro de la actividad del aula es, en opinión de algunos autores, una ventaja educativa (Méndez et al., 2002), si bien se reconoce que nunca puede plantearse como un sustitutivo de la labor de otro profesional de la educación. Con todo, Méndez et al. reconocen que no todos los tutores consideran positiva esa presencia, aludiendo a la pérdida de naturalidad al sentirse observados o juzgados. Se admite que es una práctica temida en los centros, y frecuentemente considerada más como un impedimento que como

una ayuda; sin embargo, en opinión de estos autores, la ventaja de esta colaboración es que ayuda a captar el sentido educativo de la relación con los niños, lo que ayudaría a muchos padres a valorar la interacción con sus hijos de otra manera, y a adoptar nuevos estilos de relación. Las reflexiones de estos autores sobre la presencia de los padres en las aulas y su colaboración activa en la práctica didáctica no tiene en cuenta aspectos como que no todos los padres pueden o quieren asistir, lo cual crea diferencias indeseadas entre unos alumnos y otros, que difícilmente entenderán que sus padres se desentiendan, aparentemente, de ellos; y lo que es aún peor, la actitud de los niños empeora sensiblemente en presencia de sus padres, siendo mucho más difícil hacerles cumplir determinadas normas de comportamiento.

Las fuentes nos advierten también de otros problemas que pueden surgir de las relaciones entre el profesorado y las familias. Oller (2007) detalla cómo son muchas las situaciones que pueden llegar a ser conflictivas si no las anunciamos, explicamos o planificamos, compartiéndolas con las familias:

Podemos tener conflictos en las entradas y salidas diarias de la escuela (confluyen dos autoridades, que pueden chocar o anularse; es una situación emocional intensa de separación, prisas, cansancio...), en las fiestas (compartimos espacio, tiempo y responsabilidades), en las reuniones y entrevistas, etc. (p. 54)

Es obvio que se comparten afectos y responsabilidades, con sentimientos que pueden incluir celos, rivalidad, desconfianza, timidez, inseguridades, culpa, etc. Son emociones que hay que identificar, controlar y canalizar para no proyectarlas sobre los demás. A esos sentimientos de siempre se suman hoy los problemas derivados de las familias rotas, con disputas por la custodia de los niños, dramas que a veces afloran en la escuela y que también, como las emociones y sentimientos citados, pueden minimizarse con la adecuada colaboración entre el profesorado y las familias.

La visión que los padres proyectan hacia la escuela es compartida por sus hijos. Por eso, “los niños sienten y perciben favorablemente la participación de los padres en la escuela aportándoles seguridad, incentivos y modelos para la propia socialización” (Trueba, 1989, p. 165). La valoración positiva de las familias hacia la escuela, interiorizada por los niños en su acrítica admiración del maestro, puede quedar reforzada por la positiva valoración que hace el entorno social del niño cuando se comprueban los progresos en la lecto-escritura, pero también cuando las referencias literarias en las que se apoya el proceso consistan en obras clásicas de la literatura, reforzando así el prestigio académico de la etapa de E.I.

El proceso podría ser descrito como una retroalimentación, pues si los padres pueden reforzar la autoridad de los docentes, también los maestros pueden reforzar la imagen de los padres con actitudes que potencien esa competencia paterna; actitudes profesionales, pero en cierto modo amistosas, evitando pretensiones jerárquicas, informando y orientando sin que parezca que el maestro da consejos o lecciones, evitando el tono magistral, favoreciendo la empatía con los sentimientos y emociones de las familias, teniendo buena predisposición, dedicando tiempo y trabajo a estas relaciones, evitando las exclusiones, respetando los roles y relaciones de cada uno, etc.:

Como dice la pedagogía sistémica, cuando entramos en la escuela deberíamos ver a los niños y las niñas con sus familias detrás. Esta complicidad y comunicación entre escuela y familia será otro eje de las propuestas educativas.  
(Anton, 2007, p. 67)

Zambrano (2006), en un artículo sobre la asamblea, nos da un ejemplo de la relación entre la asamblea y las familias al plantear como uno de los ejercicios diarios, dentro de las rutinas, la elección de un protagonista de la semana. Este protagonista es un niño que a lo largo de una semana explica y narra cosas sobre él mismo con ayuda de imágenes (fotos, dibujos etc.). Es una manera de que los alumnos y alumnas se den a conocer en sucesivas semanas, se acostumbren a exponer sus ideas en público y busquen vínculos de unión con los demás integrantes del grupo. Se trabaja con un texto que relacione la familia, los intereses y la vida del niño en general. Zambrano propone que copias de esos textos sean entregados a las familias el viernes para que los usen con sus hijos durante el fin de semana y estén de vuelta en la escuela el lunes, y en esos textos pueden ser incluidas referencias a los temas trabajados en la asamblea.

Esta idea de Zambrano puede modificarse para que ese texto de los viernes se convierta en una circular para todas las familias con el texto trabajado en clase, para que puedan leerlo el fin de semana con los niños. Ese texto debería estar hecho con un tamaño de fuente grande para facilitar su lectura, en mayúsculas o minúsculas según el momento educativo de nuestros alumnos, y con colores especiales para aquellas palabras difíciles que queramos resaltar y trabajar. Nunca debería superar dos folios por una cara. Autoras como Oller (2007) ya proponen incluir en las circulares para las familias “aportaciones de contenido más educativo y pedagógico, y no solo organizativo” (p. 47); así el docente, como responsable de la gestión de comunicación en el aula, modela un marco de referencias literarias que pueda ser poblado por la imaginación de los alumnos.

También en otras fuentes encontramos advertencias sobre la colaboración de las familias y las comunicaciones con estas. Así sucede con Ibáñez (2009), quien indica que es conveniente informar de las actividades a las familias, pero convenciéndolas de que no deberían intervenir con iniciativas propias o acciones paralelas contradictorias en el aprendizaje de la lecto-escritura, “a fin de no interferir en el proceso que se sigue en la escuela. Se puede enviar una carta en este sentido” (p. 203). Nuestra opinión es que un freno así a las familias solo será aceptado por estas si respetan la formación del maestro de infantil y dejan de verlo como un mero cuidador de sus hijos, y para la construcción de esa imagen es adecuada la literatura clásica, considerada de manera errónea por muchos padres más culta que la infantil. Asimismo, el impacto del mensaje sería mayor con la utilización de un lenguaje psico-pedagógico adecuado, a modo de jerga profesional, aunque para su correcta comprensión y asimilación por los no iniciados sea mejor distribuirlo a través de una carta en una reunión en la que se pueda explicar todo ello en lenguaje llano, aclarando cualquier duda *in situ*.

Sánchez señala que la metodología de los proyectos de trabajo parte de la elección democrática de un tema planteando después ideas y preguntas sobre el mismo, “buscando, en la medida de lo posible, colaboración con las familias y el entorno” (2008, p. 58). En esta línea, otros autores como Selmi y Turrini (1997) proponen un cuestionario para las familias sobre el libro, el cual podría incluir preguntas como la difusión de la lectura en casa, la costumbre de leer al niño o de comprarle libros, el espacio personal para esta actividad, el tiempo que el niño le dedica, el tipo de lecturas elegidas y los intereses personales manifestados, las posibles contribuciones para formar una biblioteca, orientaciones para la selección de libros, etc.

La colaboración e implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos pueden y deben ser también evaluadas como cualquier otro aspecto de la labor docente. “Es importante evaluar y comprobar lo positivo y negativo de la intervención de los padres, porque nos da pistas para mantener los objetivos y estrategias o modificarlos” (Méndez et al., 2002, p. 91); y será oportuno hacerlo sumando las aportaciones y la participación de los padres en las diversas reuniones mantenidas a lo largo del curso, lo que se añadirá a los contactos diarios informales que tienen siempre lugar a la entrada y salida de la escuela, posibilitando la modificación de estrategias o la adopción de medidas de refuerzo. Debemos considerar que con la familia el niño habla de forma natural en diversas situaciones, lo cual le permite ampliar su vocabulario y ligar este incremento a un mayor conocimiento del mundo. La metodología de la asamblea se acerca bastante a esta forma de aprender.

### **3.3. La lecto-escritura en un proceso de enseñanza-aprendizaje global y sincrético**

#### **3.3.1 La lecto-escritura como competencia básica de la realidad del niño**

De la misma manera que la escritura y la lectura están presentes en nuestra vida diaria, el lenguaje verbal (oral y escrito) envuelve a todas horas la vida del niño, incluso antes de llegar al aula de E.I. De ahí que parezca lógica la propuesta de que los niños y niñas dentro de la escuela aprendan de la misma manera que fuera de ella.

Si bien está claro que en la escuela la enseñanza-aprendizaje de la lengua hablada y escrita no puede ser enfocada como una materia más, sino que debe contemplarse como instrumento necesario para la reflexión y expresión personal y para la interacción social, en el caso concreto del uso de la literatura en la asamblea las fuentes difieren en sus planteamientos.

Así, Fernández (2008) propone dedicar el segundo día de la semana a un cuento, otro al vocabulario, un tercero a la poesía, adivinanzas o travalenguas y el último día a la elaboración de un cuento. Como programación, el esquema de Fernández parece ordenado, pero no tiene en cuenta el desorden que pueden introducir los días de fiesta, los puentes o el hecho de que pueden ser demasiados días entre una actividad y la siguiente del mismo tipo, perdiéndose el hilo argumental de los textos que estamos trabajando. Además, la realidad de la lecto-escritura como competencia desborda la limitación de un día concreto a la semana.

Por su parte, Rey Cerrato (2011) plantea las actividades relacionadas con nuestro proyecto todos los días, y enumera algunos de esos momentos clave dentro de las rutinas de la asamblea: la pertenencia al grupo, el día, la observación meteorológica, los presentes y los ausentes, las normas, lo que llama “el momento poesía”, los bits, la organización de la jornada y lo que denomina “la asamblea proyecto”, una rutina más encuadrada dentro de la asamblea, pero que en el caso de nuestro proyecto sería utilizada para la adaptación de obras clásicas de la literatura universal, haciéndolas accesibles y atractivas para nuestros alumnos.

Este último planteamiento me parece más adecuado, siempre que se plantee con la suficiente flexibilidad. Como ya hemos visto, la repetición de determinadas actividades proporciona un sentimiento de seguridad a los niños, y de este modo la utilización de las obras clásicas de la literatura se encuadraría en el verdadero objetivo de la comunicación, pues en el aprendizaje de la lecto-escritura intervienen dos tipos de competencias:

- la competencia lingüística de base, es decir, la capacidad oral;
- las competencias específicas.

A menudo, la escuela cae en el error de no relacionar estrictamente ambas competencias, por lo cual el análisis lingüístico y los ejercicios de gramática desvían de la auténtica finalidad de la lengua: su uso para la comunicación en situaciones reales, ya sea porque están basadas en la experiencia, ya porque sirven para proporcionar herramientas que sirvan para comprender futuras situaciones y expresarse correctamente en ellas.

Todo aprendizaje surge de la misma forma: nace en una situación rica, en la que se consigue un máximo de experiencia (inmediata y recordada). Como ya explicó Ausubel, “el concepto de aprendizaje significativo se refiere a que el objeto a aprender debe tener un significado psicológico para el estudiante, sustentado sobre el conocimiento basado en la experiencia” (2002, p. 122). En cuanto a la lecto-escritura se dan algunas circunstancias especiales: forma parte del niño y debe encontrarse con esa faceta de la vida también en la escuela infantil. De ahí que la adquisición de la competencia de comunicación lingüística requiera que dentro del aula se trabajen habilidades para conversar, dialogar y establecer vínculos con los demás y su entorno en situaciones ricas en significados, símbolos y metáforas.

En la actualidad, la Didáctica de la Lengua y la Literatura en tanto que objeto de enseñanza-aprendizaje se organiza con el objetivo de la adquisición de las competencias necesarias para el desempeño lingüístico en la mayor parte de las situaciones posibles de comunicación; porque “se puede afirmar que para aprender a leer, el niño debe verse expuesto a actividades reales de lectura, con objetivos surgidos de su propia curiosidad o de alguna necesidad real o inducida” (Fons, 2007, p. 174). De hecho, las fuentes reflejan la importancia de grabar, recoger y documentar las actividades de narración, invención o descripción trabajadas con los niños (Trueba, 1989). Para ello es necesario el conocimiento y manejo del léxico, la gramática, la ortografía y la pronunciación de la lengua objeto de aprendizaje. Como señala Sánchez, la naturaleza interdisciplinar de la Didáctica de la Lengua “se acentúa en la E.I. por la organización globalizada de los contenidos curriculares y por la particularidad evolutiva de los pequeños” (2008, p.74); incluye cuatro tipos de aprendizajes: de la lengua, a través de la lengua, sobre la lengua y por medio de la lengua; y adopta, asimismo, el sentido de promover la incorporación de los niños a la sociedad como miembros plenamente alfabetizados.

### **3.3.2. Reacciones del niño a la lectura en la asamblea**

Uno de los objetivos de esta actividad de lecto-escritura en la asamblea es invertir el sentido de las reacciones o categorías de respuesta que Cazden (1991) plantea como respuestas del docente a los relatos infantiles. En este caso, es el niño el que realiza un comentario final o pide más información al terminar el relato; esto se daría cuando el niño lo ha

entendido. El niño colabora activamente en la construcción del relato y, como consecuencia, este está más elaborado. El niño expresa su perplejidad mediante preguntas por su incapacidad para seguir el relato tal y como ha sido elaborado o adaptado y, por último, plantea preguntas desviando el tema original, bien para facilitar su propia comprensión o porque se considera el nuevo tema más interesante.

Estas reacciones nos permiten tanto profundizar en la estructura de cada relato como adaptarlo en tiempo real a las necesidades de nuestros alumnos, mejorando la capacidad de construcción del discurso en los niños, y de forma simultánea profundizar en la práctica de valores sociales y democráticos al respetar los turnos de palabra. Permite asimismo evaluar la capacidad de comprensión y expresión promoviendo debates sobre el texto adaptado o sobre los nuevos desarrollos que puedan haber surgido a lo largo de la asamblea. De esta manera, se favorece el diálogo entre los mismos niños, de modo que sus intervenciones vayan más allá de las meras reacciones a las palabras o gestos del docente. Esta actividad se plantearía como consecuencia de lo que Domínguez y Barrio (2001) llaman el momento de compartir, es decir, la puesta en común de las actividades sugeridas por el maestro en relación con el texto trabajado, las cuales han sido realizadas previamente en los rincones, como otro de los momentos que tienen lugar en la asamblea.

Fons, por su parte, considera que se produce una reacción afectiva por parte del niño:

leer en voz alta textos que interesen a los niños y niñas es una de las mejores fórmulas para introducir, potenciar, desarrollar y mejorar la lectura de los menos expertos a cualquier edad (...) Cuando el adulto lee para el niño se crea una relación afectiva importante, ya que leerles significa sentarse a su lado y dedicar un precioso tiempo del adulto a compartir una historia, un relato, un texto, de manera agradable (...) leer para los niños y niñas (...) debería ocupar un horario específico dentro de la programación semanal de clase. (Fons, 2007, p. 201)

También Colomer y Duran (2007) subrayan como

a través de la lectura, sin demasiados métodos específicos de aprendizaje ni particulares ejercicios, los pequeños lectores se familiarizan con aspectos tales como las variaciones de la perspectiva narrativa, la diversificación de episodios y estructuras y la distinción entre personajes principales y secundarios. (p. 215)

### **3.3.3 Desmenuzando y reconstruyendo los relatos clásicos**

Son muy interesantes las actividades concretas propuestas por Rodríguez (2011), tales como recitar poesía, leer un cuento y luego trabajarla cambiando situaciones y personajes, trastocando el tema o continuando de forma libre los cuentos, hacer una “ensalada de cuentos” mezclando elementos de los mismos o plagiar cuentos copiando su estructura, “pero inventando otros personajes, relaciones y situaciones entre ellos” (pp.138-139). En el caso del presente trabajo nuestra propuesta es sustituir esos cuentos por clásicos de la literatura universal, aunque adaptados en su forma, fondo y extensión para poder trabajar con el grupo de cinco años.

En esencia, todas las fuentes consultadas contemplan la literatura infantil como algo distinto de la literatura, como si esta excluyera a la primera; Tabernero y Domingo (2003), por ejemplo, que plantean la adquisición de la competencia literaria en Infantil y Primaria, afirman que en la E.I. los niños relacionan la lectura de cuentos con el ámbito familiar, y los asocian con diversión, entretenimiento y con la relación afectiva con los padres, predominando los héroes tradicionales como Caperucita o Blancanieves, lo que indicaría, en su opinión, que son los cuentos tradicionales los que dominan la trasmisión familiar. Prescinden así de plantearse la posibilidad de trabajar alguna de las obras clásicas que no fueron escritas pensando en una edad concreta. Lo que se propone en este trabajo es introducir otros protagonistas nuevos que no sean, necesariamente, Max o La Oruga Glotona, accesibles en mi página de recursos de nuevas tecnologías (Gago, 2011), si se me disculpa la autocita. Esos personajes son sin duda muy atractivos, pero nada indica que no se pueda familiarizar a los niños con los grandes clásicos, pues es indudable que en la Grecia homérica los más pequeños escucharían embelesados los relatos orales de los *aedos* cantando las argucias de Ulises para escapar de Polifemo o las hazañas de Teseo.

De hecho, la relevancia de los arquetipos universales y de los grandes mitos es afirmada, por ejemplo, por las profesoras y especialistas en literatura infantil Colomer y Duran:

La literatura dirigida a los niños [y cualquier literatura, añadiría yo] cumple la función educativa señalada por Bettelheim de diversas formas. En primer lugar ofrece a las nuevas generaciones las imágenes, símbolos y mitos que los humanos han creado para entender y hablar sobre el mundo, de tal manera que pueden pasar a compartirlos con las demás personas de su propia cultura. En segundo lugar desarrolla el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas, dramáticas –e icónicas en el caso de los libros infantiles- a través de las que se vehicula esa representación de la realidad. En tercer lugar, les enseña que la ficción crea un espacio situado entre el mundo interior y la realidad exterior donde

se pueden ensayar y negociar sentimientos, emociones e ideas, donde se puede ser otro sin dejar de ser uno mismo, de forma que la literatura sirve como un poderoso instrumento de socialización en el seno de una cultura. (2007, p. 215)

Sánchez dedicó su tesis doctoral al estudio de la didáctica de la lengua oral en la asamblea de clase, en concreto en el segundo ciclo de E.I. Aunque nuestro trabajo versa sobre la lecto-escritura en el grupo de cinco años se puede enmarcar perfectamente en la idea principal de esta tesis la revalorización de la importancia de las habilidades lingüísticas en el contexto actual “en todas las etapas de la escolarización” (Sánchez, 2008, p. 5), reafirmando el interés por la lengua oral en el contexto de la E.I., de modo que se considere el desarrollo de su capacidad como parte la necesaria inserción del niño en una sociedad alfabetizada:

se está produciendo una reacción frente a un periodo de influencia de una aplicación errónea de la investigación piagetiana, en la que el aprendizaje de la lengua escrita se concebía como el dominio de una habilidad de coordinación psicomotora para cuyo aprendizaje era preciso que el niño alcanzara un cierto grado de madurez, de modo que quedaba aplazado hasta la etapa de primaria. (p.10)

El creciente interés por la recuperación del aprendizaje de la lecto-escritura a estas edades se cimenta en recientes investigaciones psicopedagógicas y queda reforzado por la espectacularidad de la progresión de la capacidad escritora de los niños, observable y muy apreciada por las familias y el entorno social del niño (Sánchez, 2008). La importancia de los libros y los cuentos aparece también recogida por Ibáñez, para la que leer un cuento a los niños es algo muy importante, puesto que escuchar el cuento leído es el primer contacto del niño con el lenguaje culto, con la adecuada sintaxis y el léxico apropiado, además de potenciar el interés por conocer mensajes y realidades que aparecen en las letras de los libros, trasladándoles a un mundo fantasía (Ibáñez, 2009).

Los problemas principales en las fuentes sobre la asamblea y la lecto-escritura se centran en muchos casos en la exclusiva atención prestada a la literatura como literatura infantil. De hecho, todas las fuentes consultadas hacen referencia, exclusivamente, a esta última. Incluso cuando utilizan el concepto de literatura sin adjetivos, al final queda claro que se refieren a las obras cuyos protagonistas son ositos, esponjas parlantes o gominolas con patitas, pero nada indica que lo que afirman estas fuentes sobre elefantes hechos con retales de colores no sea igualmente válido para Teseo y el Minotauro o Don Quijote y Rocinante. En otros casos, las fuentes no diferencian los grupos de edades de los niños de E.I., mezclando

las características de los de tres años con los de cinco. Es el caso del trabajo sobre la asamblea de Rodríguez (2011), que no diferencia las edades para las que propone diferentes actividades, aunque desde el punto de vista de la lecto-escritura sí plantea desarrollar las capacidades lingüísticas, y en concreto la expresión, la ampliación de las estructuras vocales o la capacidad para situarse en el tema trabajado, sin mezclar edades (p.132).

Otro caso es el artículo de Zambrano (2006) en *Investigación y Educación* titulado “La asamblea, nuestra gran amiga desconocida”, en el que apenas diferencia a los alumnos de tres años de los de cinco, si no es para poner un cartel con nombre y foto a los tres años o con nombre y apellidos en el caso de los cinco, aunque sí apunta que con cinco años podemos formar palabras sencillas en el suelo para leerlas después. Sin embargo, como nos advierte Ibáñez (2009) sobre el aprendizaje de la lecto-escritura, “conviene no olvidar que en el contexto de la E.I. estas tareas no son el eje fundamental de la actividad en el aula” (p. 207), aunque más adelante reconoce que el descubrimiento por parte de sus alumnos de los primeros procesos de identificación de palabras escritas y de lo que llama nacimiento “al mundo de las letras” constituye uno de los momentos más gratificantes de su vida profesional (p. 274).

Otros autores, como Selmi y Turrini (1997), piensan que es importante superar una primera fase de la imagen del libro basada en la mera manipulación, para proyectar unas posibilidades más amplias y articuladas, incluyendo el reconocimiento de una historia y su reelaboración con decisiones personales, su reconocimiento y recuerdo sin recurrir a las imágenes, identificando además características de los personajes y de su forma de actuar, poniendo en evidencia fuertes emociones, la comprensión de diálogos y de situaciones absurdas, ridículas o cómicas, entre otras posibilidades. También en esa línea, y en este caso sí se precisa la edad de cinco años, la profesora de psicología Guibourg (2007) afirma que a esa edad el niño ya es capaz de repartir roles e imaginar un guion para el juego, así como de comprender y expresarse de forma descontextualizada, de inventar historias, organizar eventos del pasado, darles un tratamiento lógico y explicarlos respetando las convenciones lingüísticas formales. Utiliza además de manera habitual oraciones compuestas, coordinadas y subordinadas y formas convencionales en situaciones cotidianas o en cuentos populares.

Los problemas, que también señala Guibourg, son de comprensión de determinados conceptos sin una referencia específica y de interpretación de metáforas o analogías, y ese es uno de los campos donde la labor del maestro puede iluminar, mejorando la capacidad de comprensión de la literatura de sus alumnos, como del ensamblaje de las tramas y cuadros completos, pues según señalan Colomer y Duran (2007) los pequeños se dan inicialmente por

satisfechos con reconocer y nombrar el contenido de las imágenes, viendo las historias como episodios desconectados. Es un poco más tarde cuando las integran en escenarios completos, tarea para la que la guía de su maestro puede ser de gran ayuda. Estas mismas profesoras e investigadoras dedican unas páginas tituladas “Qué literatura para las primeras edades” (p. 229) a exponer lo que consideran la literatura dirigida a la infancia. Un primer apartado se dedica a la literatura de tradición oral: el mito, la leyenda, el cuento heroico (pero siempre referidos a personajes infantiles), el cuento de hadas o maravilloso, la novela, el cuento etiológico, el de animales, la fábula y el chiste, facecia o chanza, y subrayan que:

la ceremonia de contar cuentos es también un ritual de socialización donde los pequeños observan distintos comportamientos y se enraízan en su comunidad y entorno, lo que les capacitará para entender otras comunidades y actitudes. Por lo tanto es importante que desde la infancia entren en contacto con la riquísima literatura oral y también, que desde que saben leer, encuentren abreviadas y resumidas aquellas narraciones que tanto les gustan. (p. 231).

Sin embargo, y como ya hemos señalado, en la detallada recopilación dedicada en esas páginas a qué literatura existe para la E.I. no encontramos ejemplos concretos de la literatura clásica, aunque sí los apartados donde podrían encuadrarse, como los textos que narran procesos cotidianos, los procesos insólitos, extraordinarios, o los lúdicos y mecánicos (Colomer y Duran, 2007, pp. 234-235).

Por supuesto, deberemos evaluar nuestra actividad de incorporación de la literatura clásica considerada culta a la E.I., evaluación unida en el diario de aula al propio seguimiento de la evaluación para comprobar que se han elegido con acierto los textos adecuados y que estos han sido correctamente adaptados. Por ello se debe crear un sistema que permita analizar de forma rápida el logro de nuestros objetivos, calibrando los aspectos que consideramos relevantes para su evaluación: la aceptación de la actividad por parte de todos los niños, su potencia ligada a la motivación y a la capacidad metodológica de la educadora y, por último, el resultado de la actividad, valorando la actividad globalmente con consideraciones como si los niños han disfrutado, han sido capaces de centrar su atención durante el desarrollo de la misma, mejorado su capacidad lingüística, su competencia lecto-escritora. Sobre la evaluación, las fuentes como Muñoz (2003) nos advierten de que es fundamental para adaptar o ajustar la programación, algo que hay que realizar de manera constante a estas edades.

### **3.4. Aportaciones de las fuentes válidas para el presente trabajo.**

Las aportaciones más valiosas en las que se fundamenta el presente trabajo aparecen en los apartados anteriores; así, sobre la asamblea, el punto 3.1 incluye una revisión de las fuentes consultadas sobre este tema, pero si hubiera que concretar las aportaciones más válidas incluiría mi propia experiencia en las aulas de E.I., la tesis de Sánchez sobre la asamblea de clase y la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de E.I., y el trabajo de Bassedas, Huguet y Solé (2008) sobre el aprendizaje y la enseñanza en la E.I.

Mi experiencia personal trabajando la asamblea como corro, actividad de gran grupo o de grupo clase me ha permitido conocer de primera mano la importancia que tiene y lo motivadora para el aprendizaje que puede ser. Si bien la primera impresión que se tiene en una asamblea es de desorden y de desconcierto, cuando un tema interesa a los niños y despierta su curiosidad todo se organiza de forma rápida y espontánea, y esa es la mejor evaluación que se puede hacer de nuestro trabajo. La asamblea es una actividad muy enriquecedora, en la que se conoce de primera mano a los alumnos; sus intereses y su manera de ser. No es la única, por supuesto, pero presenta facetas específicas que solo se pueden observar en este tipo de agrupaciones. Es el punto de partida para comenzar con buen pie la jornada escolar. Una asamblea mal realizada o dejada al azar y a la improvisación puede convertir el día en un día nefasto.

Desgranaré otras conclusiones basadas en mi propia experiencia un poco más adelante, pero sirva como apunte una reflexión que hacen Selmi y Turrini (1997) sobre la pérdida de contenidos culturales en la escuela como oportunidad para iniciar una reacción basada en la recuperación de una cierta cultura:

Hay una primera reflexión de la que no podemos huir: en la escuela primaria se están dando muestras de empobrecimiento cultural, de deficiencia de contenidos y de niveles de aprendizaje que son causa de grandes desigualdades. (p. 224).

Es una afirmación referida a la E. Primaria, hecha hace quince años, pero su actualidad es incuestionable, y esa reacción mencionada bien puede empezar a los cinco años.

En el caso de la tesis de Sánchez ha sido de especial interés su tratamiento sobre los proyectos de trabajo (2008, p. 58), entendiendo por tales las secuencias de enseñanza y aprendizaje en las que partimos de un tema para buscar unas ideas previas y plantear unos objetivos que alcanzaremos recurriendo a diversas fuentes en función de esos objetivos y del tiempo, espacio y recursos disponibles, para elaborar al final un producto que puede consistir en un dossier, un mural o la escenificación de una escena de un texto de la literatura clásica.

Muy válido también resulta su apartado referido a la asamblea de clase (Sánchez, 2008, p. 62). Resultan muy interesantes sus observaciones sobre la débil estructuración curricular de las asambleas, el hecho de que hayan pasado de celebrarse semanalmente a hacerse diariamente en la E.I. (en los centros donde se hacen, pues tampoco todos las llevan a cabo), el carácter de indeterminación de los temas tratados en la asamblea, acentuado en la E.I. por las propias características de los niños. De hecho, Sánchez señala como se han diluido aquellos aspectos más democráticos que caracterizaron a las primeras asambleas para incidir en una práctica más atenta a la socialización de los niños y al desarrollo lingüístico. Se incluiría también, dentro de las actividades llevadas a cabo en el seno de la asamblea el planteamiento de un Proyecto de Trabajo como el que nos proponemos y el intercambio de información necesario para llevarlo a cabo.

Es interesante el debate que plantea Sánchez sobre la idoneidad del término asamblea, dado que puede haber perdido su original sentido democrático e igualitario. En su opinión, el concepto seguiría siendo válido para el segundo ciclo de E.I., relacionado con la educación en valores y el diálogo como base del funcionamiento de la asamblea, lo que no es incompatible en absoluto con plantear ese marco como el mejor para determinadas actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el caso del planteamiento literario de la lecto-escritura en la asamblea, pues los niños valoran la puesta en común de este tipo de proyectos de trabajo, y su curiosidad se aviva con el interés de sus compañeros y la comprobación de que algunos de ellos ya han descubierto y desentrañado la magia de la lectura y la escritura.

Por su parte, Bassedas, Huguet y Solé (2008) señalan tres aspectos que consideramos muy importantes. En primer lugar, la seguridad que aporta a un alumnado de tan corta edad la práctica de unas rutinas diarias sin caer por ello en la monotonía o el tedio: entre esas rutinas se menciona explícitamente la asamblea. Un segundo aspecto sería profundizar en el necesario aprendizaje del espacio tiempo, con referencias estables en su periodicidad. El tercero, la necesidad de realizar dentro del aula actividades con distintos tipos de agrupamientos, incluyendo actividades de gran grupo como las de las asambleas.

Las fuentes válidas en lo que se refiere a la lecto-escritura y la asamblea, además de los objetivos que señala Fons (2007), y que especificamos algo más adelante, se encuentran en las líneas que Sánchez (2008) dedica a la alfabetización en la E.I., y en concreto en lo que califica como equivocada aplicación de las tesis de Piaget sobre la lecto-escritura. Estas se interpretan como dominio de una habilidad de coordinación psicomotriz aplazada hasta la etapa de primaria, con la consiguiente devaluación del prestigio académico e intelectual de la

etapa de la E.I., lo que a su vez conlleva su carácter de no obligatoriedad y un mayor absentismo escolar en el caso de los niños escolarizados. En ese sentido son muy valiosas las reflexiones que hace Sánchez sobre la recuperación de la lecto-escritura en las edades de Infantil, y sobre lo que califica de progresión espectacular, muy apreciada por las familias de los niños, algo que corrobora mi propia experiencia.

Y precisamente, sobre la participación de las familias en las actividades proyectadas *en, y desde la asamblea*, todas las fuentes consultadas coinciden en afirmar que aquellas que se programan *desde la asamblea* para ser realizadas en familia a través de las comunicaciones establecidas al efecto en la escuela (circulares, cuadernos, cuestionarios, textos...) son enormemente positivas, y redundan tanto en la consideración de las familias hacia la labor docente como en los progresos de cada uno de los alumnos.

Más problemática resulta ser la programación de actividades con las familias *en la asamblea*; entiéndase como la participación activa y presencial de los padres en determinadas actividades de aula, y, específicamente en este caso en la asamblea, con narraciones o escenificaciones de cuentos, textos, etc. No creo caer en el sesgo de confirmación de mis propias opiniones al valorar positivamente, y como advertencias, las afirmaciones de Méndez et al. (2008) sobre la posible pérdida de naturalidad del maestro que se puede producir en presencia de padres o madres en el aula, o las de Oller (2007) sobre el difícil equilibrio de dos autoridades presentes en el mismo espacio. En cualquier caso, y de acuerdo con mi propia experiencia, las ventajas de la participación de los padres en este tipo de actividades presentan un balance positivo, pero esa participación debe ser muy medida y controlada, y tener en cuenta tanto los problemas de comportamiento que se puedan presentar en presencia de los padres como el hecho de que no todos podrán participar por igual en estas actividades.

Trataré de ejemplificar esas aportaciones teóricas con un caso práctico que ayude a clarificar los conceptos de las fuentes, un caso tomado de la literatura heroica clásica, el mito de Teseo y el Minotauro.

Para la comprensión de la realidad a través de la literatura son esenciales los arquetipos, pues estas ideas que forman parte del inconsciente colectivo se basan en experiencias universales compartidas por todos los seres humanos, y por lo tanto comprendidas por todos.

Como dice Ausubel (2002), todo aprendizaje significativo debe tener un significado psicológico basado en la experiencia. Si además de esas experiencias universales utilizamos los símbolos de nuestra cultura compartida occidental para entender y hablar sobre el mundo,

podemos desarrollar el aprendizaje, utilizando diferentes vehículos literarios para crear espacios imaginarios intermedios entre el yo interior y la realidad exterior donde ensayar sentimientos, emociones e ideas basadas en esas experiencias. La literatura se convierte así en un poderoso instrumento de socialización en el seno, en este caso, de la cultura occidental (Colomer y Duran, 2007).

También Selmi y Turrini (1997), como hemos visto antes, dicen que se pueden proyectar grandes posibilidades con los libros superando la fase de mera manipulación. Entre esas posibilidades incluyen las decisiones personales en relación con una historia, su reelaboración, la comprensión de diversos mensajes, la identificación de los personajes, de sus características y, entre otras más, el recuerdo y reconocimiento de una historia sin utilizar imágenes. Diferenciada de esta última posibilidad, y encabezando todas ellas, sitúan el reconocimiento de una historia, término que me gustaría interpretar aquí como arquetipo. No es que Selmi y Turrini nos den ningún detalle al respecto que justifique esta interpretación, pero al detallarla en un plano diferente al mero recuerdo inmediato de una narración ya trabajada, nos permite imaginarla como referida a los arquetipos literarios.

Por su parte, Guibourg (2007) afirma la plena capacidad narrativa del niño a la edad de cinco años. Por lo tanto, es perfectamente capaz de entender los roles, guiones y estructura del relato, así como sus funciones y objetivos: Teseo y el Minotauro representarían aquí el papel del niño enfrentado a sus miedos.

Fons (2007), como decíamos unas líneas más arriba, nos plantea que los objetivos de la lectura surgen de la propia curiosidad del niño, o de necesidades reales o inducidas. Pues bien, en la etapa educativa de la E.I. los miedos evolucionan, persistiendo el desasosiego ante los extraños o los temores generados por ruidos no identificados; pero también, y en paralelo con el desarrollo cognitivo del niño, van incrementándose los posibles estímulos potencialmente capaces de generar miedo, incluyendo a los monstruos, la oscuridad, los fantasmas o algún personaje del cine. Por ello, los niños necesitan enfrentarse a situaciones en las que puedan vencer simbólicamente a esos miedos-monstruos, comprendiendo, al mismo tiempo, que para ello es esencial la ayuda de una mano que les guíe, como Ariadna ayudó a Teseo en el laberinto. “La práctica de la ficción es una modalidad de representación de situaciones que, siendo simbólicas, liberan de cargas emotivas intensas” (Selmi y Turrini, 1997, p. 175). Esa mano que ayude a los niños con sus miedos será la de los padres en los casos de los terrores nocturnos, haciendo realidad la colaboración con las familias planteada a

través de las circulares o textos programados para los fines de semana, que servirán también para trabajar determinados puntos de la lecto-escritura.

El laberinto, Teseo, Ariadna y el Minotauro son arquetipos que podemos utilizar para trabajar también valores con nuestros alumnos, una actividad para la que la asamblea es especialmente adecuada (Herrero, 2005; Domínguez y Barrio, 2001). Ya hemos visto anteriormente como Rodríguez (2011) señalaba las ventajas de barajar personajes, intercambiar roles y crear nuevas situaciones. En nuestro grupo también las niñas harán de Teseo y los niños las ayudarán a encontrar su camino para enfrentarse con los monstruos y vencerlos. En lo que Domínguez y Barrio (2001) llaman “el momento de compartir”, es decir, al analizar el texto trabajado explicando las metáforas, los mitos y los arquetipos subyacentes en el relato, es cuando se hará explícito el papel del maestro o la maestra como Ariadna para enseñarles a manejarse por los intrincados vericuetos de la escuela; todo ello nos permite además reforzar esa relación afectiva de la que nos habla Fons (2007).

## **4. Diseño de la propuesta de intervención**

Mi propuesta se basa en un eje transversal aprobado por el Centro en torno al cambio, entendido como la transformación y el crecimiento personal, tanto de los niños como de todos los seres humanos, pero también en el sentido de los cambios en el espacio y en el tiempo, de los percibidos a través de los sentidos. Eso nos permite articular la propuesta de intervención como un proyecto de trabajo en el sentido en que es definido por Parra (2011), es decir, como una forma de presentar los contenidos didácticos y las actividades de forma globalizada para ayudar a los niños a comprender acontecimientos y situaciones de la realidad que les rodea (p. 102).

### **4.1. Contexto físico y social del Centro**

El centro donde voy a realizar esta propuesta de intervención está situado en Cantabria, en un antiguo barrio rural absorbido por el crecimiento urbano de la capital. El barrio, que mantiene en parte su carácter agrícola-ganadero y un hábitat disperso, cuenta con algo más de dos mil habitantes, pero resulta difícil de precisar por ese mismo dinamismo territorial, demográfico y social. De hecho, es una zona en constante crecimiento, transformación y expansión, como demuestran las viviendas de tipo residencial y alto precio que están surgiendo alrededor del centro escolar, y las solicitudes de matriculación por parte de la nueva población que está viniendo a vivir a esta zona de Santander: en general, parejas jóvenes con niños pequeños que demandan escolarización en las etapas de Infantil y Primaria.

De lo anteriormente expuesto se deduce que el contexto familiar es muy heterogéneo. Muchas familias pertenecen a un nivel socio-cultural medio o medio-alto. En esos casos la mayoría de los padres y de las madres son funcionarios (profesores, médicos, policías...), empleados o autónomos (abogados, constructores...). Hay también algunas familias de origen gitano, cuya principal fuente de ingresos es el comercio ambulante: están totalmente integrados en el colegio y en los dos cursos que ha estado en funcionamiento no se ha observado ningún problema de discriminación. Nos encontramos también con niños y niñas adoptados en países como Etiopía, Rusia, Kazajstán o China, alguno con evidentes necesidades educativas especiales. Los adoptados recientemente llegan al centro sin destrezas suficientes en el lenguaje. En estos casos, y en las edades propias de la E. I., el aprendizaje del idioma resulta muy rápido cuando no hay otros problemas detectables.

Trabajo de padres y madres por sectores:

SECTOR PRIMARIO	SECTOR SECUNDARIO	SECTOR TERCARIO
2%	18%	80%

La formación académica de, al menos, uno de los cónyuges, es la siguiente:

ESTUDIOS PRIMARIOS	ESTUDIOS MEDIOS	ESTUDIOS SUPERIORES
10%	30%	60%

El número de mujeres que ejercen un trabajo remunerado supera con gran diferencia a las que solo trabajan como amas de casa. Las familias, por lo general, están comprometidas con la educación de sus hijos; también los abuelos se implican y participan en las actividades del centro, y significativamente lo hacen los hombres en gran medida, lo cual nos indica un cierto nivel educativo, comprobable en el alto porcentaje de familias que cuentan con, al menos, un cónyuge con estudios superiores; podemos suponer por ello unos ciertos hábitos de lectura en el entorno familiar y una valoración positiva de la utilización de textos de literatura universal en la educación de sus hijos.

El Centro no cuenta con transporte escolar, y por ello, como regla general los niños son acompañados al colegio y recogidos por un miembro de la familia, bien sea por padres/madres o abuelos/as, hecho este que facilita a los docentes el contacto diario con las familias en las entradas y salidas del centro. Las excepciones, si las hay, son porque determinadas familias que viven cerca las unas de las otras se ponen de acuerdo para turnarse en esas tareas.

En el grupo de diecisiete alumnos de cinco años con los que se ha planteado esta propuesta de intervención siete son niñas y diez varones. Entre ellos no hay necesidades educativas especiales detectadas y el ambiente familiar y social en el que se desarrollan es en general estimulante, cálido y seguro, lo que propicia una actitud extrovertida, abierta y comunicativa a la hora de expresar ideas y sentimientos, emociones y deseos en el marco de la asamblea diaria. Dentro de ese grupo concreto de diecisiete alumnos de cinco años, el caso más significativo, sin embargo, ha sido el de un alumno procedente de una familia sin estudios y con un inexistente hábito lector en su casa.

## **4.2. Planes del Centro**

El centro participa en una serie de proyectos institucionales o planes como son:

- Proyecto de acercamiento a la música.

- Taller de jardinería y huerto.
- Proyecto de acercamiento a las nuevas tecnologías (TIC).
- Plan lector.

Son estos dos últimos planes los que más nos interesan en esta propuesta de intervención. Todo el Centro está implicado en trabajar para que nuestros alumnos tengan un dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y de manera coyuntural soy la actual coordinadora del Plan TIC en el Centro a lo largo del curso actual 2011-2012. Pero también el área instrumental de Lengua y el Plan Lector es un eje fundamental en los objetivos del Centro, con unos itinerarios de lectura comunes a todas las aulas que yo he desarrollado con el grupo del que soy tutora mediante este trabajo de fin de grado. Los objetivos que se trabajan en el centro son:

- Potenciar la dinamización a la lectura y el hábito lector.
- Impulsar a nuestros alumnos a la lectura y escritura reflexiva.
- Orientar a las familias para el desarrollo del hábito lector en el ámbito familiar.
- Conocer distintos tipos de textos.
- Favorecer los valores mediante la lectura.
- Fomentar el interés y gusto por la lectura.

### **4.3. Objetivos**

El logro de los siguientes objetivos colabora en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística:

Objetivo principal: iniciar a los niños y niñas de mi aula en la importancia de la lectura de textos, intentando que sea un aprendizaje tan motivador y divertido que en el futuro se conviertan en ávidos lectores.

Objetivos secundarios:

- Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación, de disfrute y de expresión de ideas y sentimientos.
- Valorar y utilizar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
- Expresar con corrección emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

- Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
- Conocer y utilizar las distintas normas que rigen las conversaciones.
- Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios, entre ellos los de la literatura universal y la tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
- Iniciarse en los usos sociales de la lectura y escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.
- Leer y escribir palabras y oraciones sencillas.
- Escuchar atentamente la lectura o exposición de textos sencillos y adaptados para comprender la información y ampliar el vocabulario.
- Escuchar, preguntar, pedir explicaciones y aclaraciones, y aceptar las orientaciones dadas por el profesor.
- Iniciarse en la participación de diferentes situaciones de comunicación, respetando sentimientos, ideas y opiniones, y adoptando las reglas básicas de la comunicación.
- Representar, por medio de la expresión corporal, cuentos, narraciones sencillas y, en concreto, los textos de literatura universal de que trata este trabajo.
- Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en los lenguajes plástico, musical y corporal y realizar actividades de representación y expresión artística para comunicar vivencias y emociones, mediante el empleo de diversas técnicas que incluyan dar vida a la literatura universal dentro de la asamblea.
- Implicar a los padres y madres en la educación de sus hijos, tanto fuera del aula como a través de las actividades dentro de la misma, haciendo que sean participes de la motivación y enseñanza-aprendizaje, tratando de que valoren la importancia de esta etapa educativa.

#### **4.4. Contenidos o temas**

La selección de unos contenidos o temas concretos queda determinada, en un primer nivel, por la legislación vigente, que en este caso es el Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de E.I. en la Comunidad Autónoma de Cantabria, el cual establece en el apartado correspondiente (Cantabria, 2008, p. 11554):

Escuchar, hablar y conversar:

- Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos para regular la propia conducta y la de los demás.
- Expresión oral utilizando oraciones de distinto tipo (afirmativas, negativas e interrogativas), cuidando el buen empleo del género y el número y usando correctamente los tiempos verbales (presente, pasado y futuro).
- Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico preciso y variado, estructuración gramatical correcta, entonación adecuada, tono de voz apropiado, ritmo, pronunciación clara y discriminación auditiva.
- Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto. Interés y esfuerzo por expresarse correctamente.
- Exposición clara y organizada de las ideas.
- Empleo de las formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación.

Acercamiento a la escritura:

- Comprensión de palabras y textos escritos a partir de experiencias próximas al alumno.
- Escritura de letras, sílabas, palabras y oraciones sencillas.
- Lectura de sílabas y palabras.

Acercamiento a la literatura:

- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.
- Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.
- Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos

- Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.

Un segundo nivel de concreción viene determinado por la propia escuela, que en este caso ha decidido trabajar de acuerdo con el Plan Lector con una serie de propuestas en torno a los cambios, entendido dicho cambio como la transformación y el crecimiento personal, tanto de los niños como de todos los seres humanos, pero también se incluyen los cambios físicos en el espacio y en el tiempo, cambios que son percibidos necesariamente a través de los sentidos, con el referente imprescindible de la memoria como clave para detectar esas variaciones. Hay un acuerdo generalizado sobre cómo los cambios atraen la atención de los individuos despertando su curiosidad, considerada esta como un elemento de motivación e interés, y es por ello que el Centro ha decidido trabajar con esta idea. Es también evidente que “el cambio” es un concepto demasiado general y ambiguo para enmarcar una propuesta de trabajo, pero esa misma indefinición se puede convertir en ventaja si nos aprovechamos de su flexibilidad.

El tercer nivel en el que se enmarca nuestra propuesta es el de la edad, y en concreto el grupo de niños de cinco años con unos intereses ya muy determinados. Contamos con que los niños y niñas de cinco años tienen una gran imaginación, y un mundo propio de fantasías y cuentos alimentado por los libros infantiles tradicionales y por los medios de comunicación que hacen sus propias versiones de esos personajes o de otros inventados por ellos. Lo que yo les propongo son versiones de textos clásicos en los que predomina la acción sobre la reflexión, y en la elección de esos fragmentos me he dejado llevar por la intuición, después de haber trabajado doce años en educación. Creo que sé lo que les gusta y sé cómo se lo tengo que plantear para que surja un interés, para que puedan identificarse con los protagonistas, escenas atractivas que puedan escenificar los textos leídos en el aula, contarlos después a sus padres como algo apasionante cuando lleguen a casa o dibujar lo imaginado, a pesar de no haber visto ninguna imagen del texto, ya que todo era contado de viva voz. He de reconocer que mi intuición no siempre ha funcionado. Mi gran sorpresa fue la mala recepción de Momo.

Eso nos permite articular la propuesta de intervención y escoger una serie de textos teniendo a los sentidos y al espacio y el tiempo como los conceptos esenciales en torno a los cuales trabajaremos con los niños. Trataremos así de que las transformaciones físicas asociadas al crecimiento a los cinco años, tales como la pérdida de dientes, o los inevitables cambios en el marco de la escuela no se conviertan en motivos de ansiedad, sino en estímulos útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello he tenido en cuenta los temas objeto de la propuesta con la elección de unos textos concretos de épocas muy variadas, pero merecedores de una gran consideración cultural en nuestro entorno occidental. Así, fragmentos de Momo, Teseo y el Minotauro, La Odisea, los viajes de Gulliver o el personaje del Quijote cuando ataca los molinos de viento podían resultar motivadores, divertidos y también sencillos de escenificar en el aula.

A través de la evaluación sistemática y continua basada en sus reacciones ante los textos he comprobado que no todas las partes elegidas resultan igual de aptas para esta etapa de cinco años. Así, por ejemplo, Momo, de Michael Ende, con sus conceptos de hombres de gris que roban el tiempo les resulta demasiado abstracto, no llega a despertar su interés o puede que el párrafo trabajado en la asamblea no fuera el más idóneo para ese grupo concreto de alumnos. Eso me ha enseñado que hay que dejar un cierto margen para los cambios sobrevenidos en la programación cuando pretendemos innovar algún aspecto de nuestro trabajo.

Los contenidos del primer trimestre están relacionados con los sentidos, pues es a través de ellos como percibimos los cambios: el tacto, el oído, la vista, el olfato y el gusto. Los del segundo trimestre se relacionan con el espacio y el tiempo, y en concreto con la orientación en esos planos, entendiéndolos en un sentido dinámico. Y por último, los del tercer trimestre se centran en torno a los viajes, enfocándolos como situaciones de cambio por definición a todos los niveles. La proximidad de las vacaciones de verano con sus inevitables desplazamientos propician este planteamiento, pero también el paso a la etapa de Primaria es un viaje iniciático, proporcionándonos un marco de referencia adecuado para esta temática.

#### **4.5. Actividades**

Dentro del aula debemos fomentar siempre todas aquellas situaciones que favorezcan la utilización del lenguaje oral y escrito. Pero, concretando nuestro trabajo en el momento educativo de la asamblea, nuestras actividades se centrarán en dos momentos claramente diferenciados. En el primero trabajaremos las rutinas habituales que todas las fuentes consultadas establecen como más apropiadas para trabajar con este tipo de agrupamiento y en este momento, y en el segundo plantearemos nuestro Proyecto de Trabajo, nuestro momento para las actividades literarias. Las que se plantean a continuación son las que he seleccionado porque son las que en mi experiencia resultan más atractivas y motivadoras para los niños siempre que sean variadas y no se alarguen demasiado en el tiempo. El hilo

conductor de todas ellas es la literatura, ya sea a través de la narrativa, la rima o la dramatización<sup>2</sup>.

- Lecturas hechas por el profesor: libros, cuentos fragmentos, historias...
- Diálogo abierto sobre el texto en cuestión, con la consiguiente revisión y comentario sobre el vocabulario que hemos visto. Escribimos y dibujamos el que más llame la atención.
- Situaciones de dramatización. Escenificación de las escenas trabajadas.
- Narraciones de experiencias propias con intercambio de confidencias.
- Invención de historias. En general y de relatos sobre situaciones de la vida diaria en particular partiendo de fotografías.
- Juegos con palabras, imágenes, textos, etc., que favorezcan conversaciones sobre lecturas. Rimas con los textos trabajados.

#### **4.6. Temporalización**

La temporalización del curso se ha dividido en trimestres ideales, es decir, de doce semanas cada uno y de cinco días cada semana. Esta distribución tan alejada de la realidad nos permite ajustar la temporalización de manera regular, para luego adaptarla a la realidad cuando se hace público el calendario escolar de cada curso. Tampoco todas las semanas cuentan con cinco días, bien por los festivos o por salidas pedagógicas o actividades sobrevenidas que se plantean una vez que está hecha la programación. Pero como método de trabajo sistemático vamos a programar cuatro textos por trimestre, dedicando a cada uno tres semanas lectivas que pueden quedarse en unos diez días reales para trabajar cada texto.

Hay que subrayar el enfoque flexible que es preciso aplicar, pues a través de la evaluación observaremos que hay textos que no cuajan con nuestros alumnos y otros, en cambio, que les resultan enormemente atractivos. El tiempo medio que dedicaremos a trabajar esta propuesta en la asamblea será de quince o veinte minutos, la última parte de la asamblea.<sup>3</sup>

##### **Primer trimestre. Temática: los sentidos.**

- El tacto. La Odisea, Homero. Canto IX. Ulises y el ciclope Polifemo.
- El oído. La Odisea, Homero. Canto XII, episodio de las sirenas.
- La vista. El Quijote de La Mancha, Cervantes. Capítulo VIII, episodio de los molinos
- El olfato y el gusto. En busca del tiempo perdido, M. Proust.

---

<sup>2</sup> Anexo III

<sup>3</sup>Anexo 1

**Segundo trimestre. Temática: el espacio y el tiempo.**

- Los mapas. La Isla del Tesoro, R. L. Stevenson. Capítulo VI, los papeles del capitán.
- El mito de Teseo y el laberinto.
- Momo, M. Ende. Capítulo I. Una ciudad grande y una niña pequeña.
- El Barón de Münchhausen, Rudolf Erich Raspe. Parte Tercera, aventura por mar.

**Tercer trimestre. Temática: los viajes.**

- El maravilloso mago de Oz, L. Frank Baum. Síntesis de varios capítulos.
- Viajes de Gulliver, J. Swift. Parte I, viaje a Liliput y Parte II, viaje a Brobdingnag.
- Alicia en el país de las maravillas, L. Carroll. Síntesis capítulos I y II.
- Peter Pan, de J. M. Barrie. Capítulo XVII, cuando Wendy creció.

#### **4.7. Metodología**

Dentro del aula se trabajará de una manera activa-cooperativa, ya que los niños aprenderán en un proceso que requiere observación, manipulación, experimentación y reflexión. Para trabajar con un poema dentro del aula utilizarán esta metodología, ya que tendrán que escuchar, participar, experimentar y aprender entre iguales. Buscarán en casa, en cooperación con las familias, poemas, cuentos o historias. Luego lo tendrán que recitar o contar a sus compañeros. Compartirán de manera real un aprendizaje motivador y desarrollarán la competencia de aprender a aprender.

Siempre partiendo de los intereses de los alumnos y alumnas y con una metodología proactiva, buscaremos temáticas e intereses que tengan para elegir los textos literarios, poemas, retahílas, cuentos, etc. que llevaremos al aula.

Propondremos a los alumnos y alumnas que lleven a la escuela sus cuentos favoritos y las lecturas que hagan con sus familias, haciendo que participen todos en este momento educativo. La aportación de ideas y colaboración por parte de las familias enriquecerá a todos.

El aprendizaje entre iguales será otro objetivo dentro del aula. Hay alumnos que van adelantados a los demás o tienen mayor facilidad en el aprendizaje de la lecto- escritura, lo cual servirá de apoyo dentro del aula, explicando a sus compañeros lo que no han entendido, para corregir errores...

Utilizaremos dentro de la asamblea el aprendizaje significativo, aprendizaje que permite a los niños aplicar lo aprendido en una situación a otras situaciones y contextos. Con estos conocimientos aprendidos dentro del aula, los niños podrán investigar en su casa, ampliándolo,

y tras esto volver a traer a la asamblea lo investigado y descubierto por ellos. De esta manera desarrollarán estrategias para un aprendizaje autónomo.

Evitar preguntar cosas que no saben contestar, es otro principio dentro de la metodología de la asamblea. Hay que tener expectativas positivas. Solamente pediremos la participación de los alumnos en clase cuando estemos seguros de que el alumno sabrá responder: es una manera de trabajar la autoestima.

El enfoque será globalizado, dado el carácter sincrético de la percepción infantil se deben proponer secuencias de aprendizaje, proyectos y resolución de problemas que requieran simultaneidad de contenidos y áreas.

El juego lo envolverá todo, ya que haremos que todas las actividades tengan un carácter lúdico y motivador.

El error no será algo negativo, sino la forma de buscar otros caminos de aprendizaje.

En cuanto a la metodología que utilizaremos en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en el momento educativo de la asamblea:

- Se realizará de manera real, es decir, natural, creando situaciones o provocando la improvisación.
- Se deben plantear situaciones ricas y motivadoras.
- Se debe proveer al niño de todos los recursos posibles dentro del aula: letreros, abecedarios, periódicos, cuentos, libros de consulta, lecturas..., porque mediante la utilización de estos recursos facilitaremos el desarrollo de la actividad formativa que estamos realizando.
- Se debe iniciar al niño en el signo gráfico, permitiéndole la lectura. Se entiende la lectura como la capacidad de reconocer, identificar, comprender, evocar situaciones y experiencias. Hay que tener en cuenta que estamos en un aula de cinco años, lo que significa que los niños y niñas ya han sido introducidos en la lecto-escritura en el curso pasado; esto es, ya son capaces de leer palabras de uso habitual y otras que no lo son tanto, si van acompañadas de otras palabras.

#### **4.8. Recursos**

- Espacios:

Los espacios necesarios para desarrollar esta propuesta son de tres tipos. Por una parte será aquella parte del aula, la más amplia, que utilizamos para las reuniones de asamblea, gran grupo, grupo-clase o corro según las denominaciones usadas en las fuentes.

Se trata de un espacio lo bastante amplio como para que todos nuestros alumnos puedan sentarse en círculo, por lo que además deberá estar acondicionado con una alfombra o superficie blanda similar.

En segundo lugar se encuentra el rincón del ordenador, donde podremos abrir la wikiweb: <http://recursosticaranchagago.wikispaces.com/home>, para apoyarnos visual y auditivamente como manera de hacer más comprensibles los textos.

Y en tercer lugar, el espacio donde escenificamos los textos trabajados con los alumnos. No se trata de un espacio fijo, sino que puede variar en función de las necesidades de nuestra dramatización. En la mayoría de los casos se tratará del espacio central del aula, pero también son de utilidad las zonas comunes del propio Centro.

- **Materiales:**

Todos los materiales tendrán una finalidad educativa aunque no estén diseñados para ello. Tendremos en cuenta que estén bien organizados, clasificados y al alcance de los niños. Será material para niños, manipulativo (recipientes, arena, cubos...), para la simbolización y la dramatización (dibujos, murales, disfraces, complementos...), material para la creatividad y la expresión (pinturas, pinceles, gomets...), material para la observación (plantas, flores, imanes...) y material de biblioteca y lectura.

Este último es el que más tendremos en cuenta en esta propuesta: libros y cuentos de editorial, o creados por los propios alumnos a partir lecturas realizadas en el aula.

Por supuesto, la pizarra tradicional sigue siendo el material más importante para trabajar la lecto-escritura, aprendizaje para el que también utilizamos las llaves creadas por los propios alumnos, que se explican y se pueden ver en el anexo II.

El mismo mobiliario escolar es reutilizado y reinventado para recrear lo que podamos necesitar; así, las sillas del aula son colocadas de tal forma que se convierten en el laberinto de Creta, o en pedestales para los molinos de viento de La Mancha.

El ordenador del aula con acceso a Internet es también muy útil, aunque es preferible que los niños visualicen las escenas primero con su imaginación tras escuchar una primera lectura del texto utilizado. En el anexo V se pueden ver algunos dibujos realizados por niños de cinco años sin haber visto imágenes previamente.

Y por último, el *atrezco*, espadas, máscaras, sábanas y cualquier otro objeto que nos ayude con la representación. Esos elementos son aportados por los padres, la escuela o, si es necesario, comprados con el fondo reunido a tal efecto.

#### 4.9. Trabajos con las familias

Las reuniones con las familias son el instrumento adecuado para transmitir información relevante en torno al niño y para que ambos pongan en común estrategias educativas. Con las entrevistas intentamos garantizar una forma de colaboración mutua y continuidad entre dos contextos educativos, la familia y la escuela. Por ello, detallamos las que vamos a realizar, en líneas generales, durante un curso escolar.

A lo largo de septiembre y la primera quincena de octubre, el tutor de cada grupo realiza una **entrevista personal e individualizada con la familia** de cada uno de sus alumnos.

La coordinación con las familias para que exista coherencia educativa en casa y en la escuela es indispensable en el momento educativo en el que nos encontramos. Un caso sería el establecimiento de normas (puntualidad, higiene personal, economía de fichas, hábitos de Educación Vial, etc.), también para la corrección de malos hábitos en la actitud de los padres hacia la escuela observados a lo largo de los años, o para hacer un buen uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: por ejemplo, con la utilización de una *wikiweb*, para que las familias sepan de primera mano lo que hacemos en el aula y puedan hablarlo con sus hijos<sup>4</sup>, conocedores de los temas literarios trabajados en la asamblea, etc.

Esta coordinación y coherencia se conseguirá no solo con esa reunión inicial e individual con los padres a principio de curso, sino con una serie de actuaciones desarrolladas a lo largo de toda la etapa y el curso:

- puestas en común con los padres a la **entrada y salida del centro** (con la ayuda del profesorado de apoyo);
- utilización de un **diario de aula**: los alumnos/as tendrán un cuaderno personalizado donde se apuntarán las incidencias que vayan surgiendo, solicitud de algún material para el aula, circular del centro, circular del aula, etc. Este diario será otra vía de comunicación con los padres, pues estos también pueden escribir anotaciones o dudas que puedan surgir.

Una forma de que los padres y maestros realicen un seguimiento de la evaluación de los niños es a través de los informes trimestrales, que serán entregados a los padres en las reuniones colectivas. Los informes elaborados por el maestro tendrán un apartado de observaciones establecidas al final de esos períodos, gracias al cual los padres podrán

---

<sup>4</sup> <http://recursosticaranchagago.wikispaces.com/home>

intercambiar información sobre cualquier asunto que pueda surgir que merezca ser considerado por escrito con el tutor. Esta comunicación constante nos ayudará a conseguir que los padres y madres conozcan y puedan hablar con sus hijos de lo que hacemos dentro del aula, especialmente sobre el trabajo en la asamblea y la introducción de la literatura en ella. Su apoyo será fundamental para llevarla a cabo, ya que una actitud positiva en casa ayuda a que los niños y niñas consigan los objetivos propuestos con mayor rapidez y facilidad.

En relación al tema del proyecto que estamos diseñando, en la reunión inicial (de las tres obligatorias que realizaré a lo largo del curso, una por trimestre) aconsejaremos y hablaremos sobre el momento idóneo que supone la casa para trabajar con la lecto-escritura. Les explicaremos la metodología que utilizaremos dentro del aula al introducir textos de la literatura universal para el aprendizaje de la lecto-escritura durante la rutina de la asamblea. Tras esto, les sugeriré algunas ideas de lo que pueden realizar con sus hijos en la tarea de hacer niños lectores en momentos que no solo serán de aprendizaje, sino de disfrute mutuo:

- Leer en casa. Todo vale para practicar la lectura: la etiqueta de una camisa nueva, el texto del paquete de cereales...
- Leer en la calle. En las vallas publicitarias, en el autobús, en el supermercado...
- Leer a dos voces. El padre o madre lee el cuento, pero a veces se calla y el niño/a debe seguir.
- Lectura práctica. Hay que aprovechar momentos como: ¿Me puedes leer esta receta de la tarta por si hemos olvidado algún ingrediente?
- Organizarse. La desorganización puede estar reñida con la lectura. Ayudémosles a organizarse: su tiempo, su biblioteca (pueden ir formando una biblioteca acorde con su edad...). Ayudarles a utilizar libros de préstamo, devolviéndolos cuidados y en la fecha prevista.
- Ser constantes. Todos los días hay que reservar un tiempo para leer. Busquemos momentos relajados, con buena disposición para la lectura.
- Pedir consejo. El colegio, las bibliotecas, las librerías y sus especialistas serán excelentes aliados.
- Escuchar. En las preguntas de los niños está el camino para seguir aprendiendo. Estemos pendientes de sus dudas.
- Estimular, alentar. Cualquier situación puede proporcionar motivos para llegar a los libros. Dejemos libros apetecibles al alcance de los niños.

- Dar ejemplo. Las personas adultas somos un modelo de lectura para los niños. Leamos delante de ellos, disfrutemos leyendo. Comentemos el libro que estamos leyendo, lo que les gusta, con los hijos.
- Respetar. Los lectores tienen derecho a elegir. Estemos pendientes de sus gustos y de cómo evolucionan.
- Proponer, no imponer. Es mejor sugerir que imponer. Evitemos tratar la lectura como una obligación.
- Acompañar. El apoyo de la familia es necesario en todas las edades. No los dejemos solos cuando aparentemente saben leer.
- Compartir. El placer de la lectura se contagia leyendo juntos. Leamos cuentos, novelas, cómics, en internet, contemos historias de la familia... Hay que dejar también que el niño cuente o lea sus historias.

#### **4.10. Atención a la diversidad**

La escuela como tal es un compensador de desigualdades tanto sociales como intelectuales. Por ello, dentro de las aulas tendremos que apoyar e integrar a todos los alumnos, diseñando y planificando las respuestas educativas que ofrezcan las mejores ayudas de manera individualizada para que todos desarrollen al máximo sus potencialidades. La atención de los casos que puedan surgir en el aula será llevada a cabo por el equipo de orientación del Centro tras la solicitud correspondiente de los padres o de la tutora. Además, en mi aula, ya que están en 3º nivel de E.I., se realizará un programa específico de prevención de dificultades. Es una manera de coordinar a las familias con el contexto escolar, y evaluar los posibles casos que se hayan escapado a la observación directa de la tutora. Es un programa de prevención y de detección antes de pasar a la etapa de la E. Primaria.

En el caso concreto del grupo de niños de cinco años en los que hemos centrado nuestra propuesta de intervención se presentó un único caso de un cierto retraso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, y la causa era un origen social desfavorable y un entorno familiar sin hábitos de lectura. De hecho, los mismos padres carecían de las destrezas necesarias en lecto-escritura, lo que motivaba ese retraso relativo de este alumno en relación a los demás. Como consecuencia ha habido que dedicar más tiempo y una atención especial a este alumno, de modo que a lo largo del curso se ha podido observar una mejora significativa en la capacidad de leer y escribir palabras sueltas. También ha influido el hecho de que en su casa no dispongan de ordenador ni de acceso a Internet, lo que introduce un claro factor de

desigualdad con respecto a sus compañeros, que utilizaban de forma habitual la página de recursos de su maestra.

## 5. Evaluación, conclusiones y prospectiva

La evaluación debe hacerse en función del objetivo principal de la propuesta de intervención, es decir, aprovechar una parte del tiempo dedicado a la asamblea para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, utilizando textos clásicos de la literatura. Lo que sigue no pretende extraer conclusiones a partir de los resultados de una investigación educativa, pues este trabajo es una propuesta de intervención, pero sí aportar la experiencia recabada en estos meses de diseño y práctica de la propuesta, pues esta ha coincidido con aquél.

A mediados de curso (marzo) dieciséis de los diecisiete niños del grupo dominaban ya la lecto-escritura, y de ellos el 50 % (8) podían leer y escribir con fluidez y a un ritmo alto, tanto en mayúsculas como con minúsculas. Un único caso presentaba dificultades en el aprendizaje, como hemos señalado en el apartado de atención a la diversidad. En ese sentido podemos concluir que la evaluación del aprendizaje de esta destreza ha sido muy satisfactoria.

Un segundo aspecto a evaluar es el de las supuestas ventajas de la utilización y adaptación de textos de la literatura universal, no necesariamente infantiles, en este proceso de enseñanza-aprendizaje. No todos los textos han funcionado por igual; de los doce escogidos ocho tienen protagonistas varones, tres femeninas y uno indeterminado (el episodio de la magdalena). Parece abrumadora la mayoría masculina en la temática literaria, y es difícil encontrar personajes con los que las niñas se puedan identificar; de ahí mi empeño personal en mantener a Momo, aunque como ya hemos apuntado en páginas anteriores el capítulo escogido tal vez ha resultado demasiado abstracto para los niños. Será sustituido por el noveno capítulo en el futuro. Dado que su reacción es absolutamente sincera e inmediata, la evaluación de estos textos es muy sencilla. Teseo ha sido el éxito del curso por razones bastante obvias. Será difícil encontrar un protagonista que llegue a su altura.

El objetivo también era mejorar la imagen académica de la etapa de Infantil en el seno de las familias, con la consiguiente reducción del absentismo y el aumento de la dedicación parental al trabajo escolar en el hogar. La forma de evaluar este concepto intangible ha sido la de observar las reacciones de las familias y escuchar sus comentarios ante la utilización de personajes más o menos clásicos. Podemos concluir que cuanto mayor es el nivel cultural y de estudios de las familias, más receptivas y sensibles son a este tipo de mensajes. En el caso de la familia del único niño rezagado con respecto a sus compañeros el efecto fue nulo, y aunque

él, en concreto, se ha quedado muy impresionado con las figuras de Teseo o Ulises, por ejemplo, para sus padres esto no ha tenido ninguna relevancia.

Por otro lado, sí se ha podido observar un positivo cambio de actitud en padres con formación universitaria. Ellos mismos se han involucrado más en la atención dedicada a sus hijos y la preocupación por justificar las ausencias de sus hijos ha evolucionado a lo largo del curso; si al principio apenas daban explicaciones al cabo de unos meses daban todo tipo de razones para explicar el absentismo ocasional de sus hijos; incluso, y eso es tal vez lo más significativo, se preocupaban por el trabajo realizado en el aula durante esas ausencias, y accedían a la página wikiweb para ponerse al día en las actividades realizadas.

La prospectiva a medio y largo plazo de esta propuesta de intervención está condicionada por el entorno social donde se desarrolle. La flexibilidad a través de la evaluación inmediata y sistemática de los intereses de las familias y de los niños debe ser la pauta que nos permita adaptar nuestro trabajo a la realidad sociológica y cultural de los centros educativos en los que se desarrolle nuestra labor.

En este sentido, una realidad se impone a nuestros deseos y mejores intenciones. Es relativamente sencillo adivinar y compartir afinidades culturales con las familias que tienen un nivel de estudios similar al nuestro, utilizando luego esos intereses para mejorar la percepción que puedan tener de la etapa de la E. I. Sin embargo, resulta mucho más difícil indagar en los intereses de familias que tienen otros orígenes o un nivel cultural y educativo muy distinto, lo cual provoca, inevitablemente, un proceso de retroalimentación que perpetúa las desigualdades educativas.

Tal vez la solución pasara por una auténtica escuela para padres, no en el sentido de la educación de adultos, sino en el de padres y madres implicados en la educación de sus hijos, incluso en etapas no obligatorias de la escolarización. Pero esos objetivos quedan muy lejos de esta modesta propuesta de intervención.

## 6. Bibliografía

- Anton, M. (Coord.). (2007). *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Grao.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Sole, I. (2008). *Aprender y Enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Grao.
- Bigas, M. & Correig, M. (2007). *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Cantabria. Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de E.I. en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 25 de agosto de 2008, nº 164, pp. 11543-11559.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula*. Madrid: Paidós-MEC [Ed. Orig. (1988), *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Heinemann]
- Colomer, T & Duran, T. (2007). La literatura en la etapa de Educación Infantil. En Bigas, M & Correig, M. (Eds.), *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil* (pp. 213-249). Madrid: Síntesis.
- Domínguez, G. & Barrio, J.L. (2001). *Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- España. Real Decreto 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de julio de 2003, nº 156, pp. 25286-25288.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, nº 106, pp. 17158-17207.
- España. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil. Desarrollo reglamentario de la LOE. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, nº 4, pp. 474-482.
- Fernández, Mª. D. (2008). La asamblea en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*. 13. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/M\\_DOLORES\\_FERNANDEZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_DOLORES_FERNANDEZ_1.pdf)

- Fons, M. (2007). Aprender a leer y a escribir. En Bigas, M & Correig, M. (Eds.), *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. (pp. 157-178). Madrid: Síntesis.
- Freinet, C. (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia. [Ed. Orig. (1964). *L'éducation morale et civique*, Cannes: Eds. De l'Ecole Moderne].
- Gago, A. (2011). *Recursos TIC Arancha Gago* [blog]. Disponible en <http://recursosticaranchagago.wikispaces.com/>
- Guibourg, I. (2007). El desarrollo de la comunicación. En Bigas, M & Correig, M. (Eds.), *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. (pp. 13-41). Madrid: Síntesis.
- Herrero, J. (2005). Asambleas. *Boletín Autodidacta*. 13. Disponible en [www.ojodeagua.es/ficheros/odea/Asambleas.pdf](http://www.ojodeagua.es/ficheros/odea/Asambleas.pdf)
- Ibáñez, C. (2009). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Marchena, L. (2008). La importancia de la asamblea en Educación Infantil. *Papeles de educación*, 4.
- Méndez, L., Ruiz, J.M., Rodríguez, E., Rebaque, M.O. (2002). *La tutoría en Educación Infantil*. Barcelona: Praxis.
- Muñoz, C. & Zaragoza, C. (2003). *Didáctica de la Educación Infantil*. Barcelona: Altamar.
- Oller, M. (2007). Las familias también cuentan. En Antón, M. (Coord.), *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (pp. 35-55). Barcelona: Grao.
- Parra, J. M<sup>a</sup>. (2011). *Manual de Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Garceta.
- Portillo, M. C. (1997a). Les assemblees escolars: un gènere discursiu que cal ensenyar i aprendre. *Articles de didáctica de la llengua i la literatura*, 13, pp. 102-117.
- Portillo, M. C. (1997b). La lengua oral en las asambleas. *Aula de innovación educativa*, 65, pp. 17-21.
- Rey Cerrato, M<sup>a</sup>. del M. (2006). La asamblea en Educación Infantil. *Investigación y educación*. 27. Recuperado de [www.csi-f.es/es/content/revista-ie-27-diciembre-2006](http://www.csi-f.es/es/content/revista-ie-27-diciembre-2006)
- Rey Cerrato, M<sup>a</sup>. del M. (2011, 20 de septiembre). La asamblea. *Lluvia de ideas*. [Entrada de blog]. Recuperado de [lluviadeideasyrecursos.blogspot.com/2011/09/la-asamblea.html](http://lluviadeideasyrecursos.blogspot.com/2011/09/la-asamblea.html)
- Rodríguez, M<sup>a</sup> F. (2011) La importancia de la asamblea en la metodología docente de la etapa de infantil. *Autodidacta*. 5. pp. 131-139. Recuperado de [www.anpebadajoz.es/autodidacta\\_archivos/numero\\_5\\_archivos/17\\_m\\_f\\_r\\_rodriguez.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/17_m_f_r_rodriguez.pdf)

- Sánchez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de E.I.: estudio de casos.* (Tesis). Departamento de Filología y de la Facultad de Educación de la UC. Santander.
- Selmi, L. & Turrini, A. (1997). *La escuela infantil a los cinco años.* Madrid: Morata. [Ed. Orig. (1982). *La zezione dei cinque anni.* Fabbri]
- Tabernero, R & Domingo, J. (2003). La adquisición de la competencia literaria. Una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria. En Mendoza, A. & Cerrillo, P. (Coords.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 301-335). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de [http://www.ub.edu/frac/costarica/Rosa/Rosa\\_Competencia%20literaria.pdf](http://www.ub.edu/frac/costarica/Rosa/Rosa_Competencia%20literaria.pdf)
- Trueba, B. (1989). *Talleres integrales en Educación Infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar.* Madrid: Torre.
- UNESCO. (1995). *Las necesidades especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores.* París: Unesco.
- Valdés, Á., Martín, M. & Sánchez Escobedo, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *REDIE. Revista Electrónica De Investigación Educativa,* 11, 1-17. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15511137012>
- Zambrano, I. (2006) La asamblea nuestra gran amiga desconocida. *Investigación y educación,* 23. Recuperado de [www.csi-f.es/es/content/revista-ie-23-julio-2006](http://www.csi-f.es/es/content/revista-ie-23-julio-2006)

## **Anexos**

### **Anexo I. Textos trabajados dentro del aula de cinco años**

**Primer trimestre: Temática: Los sentidos.**

**El tacto. La Odisea, Homero. Canto IX. Ulises y el cíclope Polifemo.**

En el canto IX de la Odisea de Homero, una partida de reconocimiento encabezada por Ulises, el héroe de la Guerra de Troya, llega a la isla de los Cíclopes y se aventura en una gran cueva. Entran y empiezan a darse un banquete con la comida que allí había. No saben que dicha cueva es el hogar de Polifemo, quien pronto se topa con los intrusos y los encierra en ella. Entonces empieza a devorar a varios de ellos, pero Ulises elabora un astuto plan para escapar. Para hacer que Polifemo se confié, Ulises le da un barril lleno de vino muy fuerte sin aguar. Cuando Polifemo le pregunta su nombre, Ulises dice que se llama «Nadie». Cuando el gigante, borracho, cae dormido, Ulises y sus hombres toman una lanza y la clavan en el único ojo de Polifemo. Éste empieza a gritar a los demás cíclopes que «Nadie» le ha herido, por lo que entienden que Polifemo se ha vuelto loco. Por la mañana, Ulises ata a sus hombres y a sí mismo al vientre de las ovejas de Polifemo. Cuando el cíclope lleva a las ovejas a pastar, palpa sus lomos para asegurarse de que los hombres no escapan. Cuando las ovejas (y los hombres) ya están fuera, Polifemo advierte que los hombres ya no están en su cueva, se alejan navegando. Ulises grita a Polifemo jactándose de que «¡No te ha herido nadie, sino Ulises!». No sabía que Polifemo era hijo de Poseidón, dios del mar; Polifemo lanzó entonces una maldición sobre Ulises, junto con una pesada roca que cayó tras el barco.

**El oído. La Odisea, Homero. Canto XII, episodio de las sirenas.**

Ulises y sus marineros, de nuevo en ruta a través del Mar Mediterráneo, tenían que pasar cerca de las peligrosas sirenas, seres con parte de animal y parte humanas que entonaban melodías irresistiblemente atractivas para los marineros. Se decía que su canto hacía enloquecer a quien las oyera. Ulises y su tripulación, para escapar de las peligrosísimas sirenas siguieron los consejos de la bruja Circe. Ulises ordenó a sus hombres taparse los oídos con cera exceptuándolo a él y mandó ser atado al mástil. Pudo así escuchar los cantos de las sirenas sin caer en sus trampas. Su nave escapó también de las peligrosas rocas Caribdis y Escila, que destrozaban los barcos que se atrevían a cruzar entre ellas. Por eso se ha dicho siempre “estar entre Escila y Caribdis” cuando no se está entre Guatemala y Guatepeor. Consiguieron llegar al fin a Sicilia. Pese a las advertencias de no tocar el ganado de Helios, los compañeros sacrificaron varias reses, lo que provocó la cólera del dios. Al hacerse de nuevo a la mar, Zeus lanzó un rayo que destruyó y hundió la nave, sobreviviendo únicamente Ulises.

**La vista. El Quijote de La Mancha, Cervantes. Capítulo VIII, episodio de los molinos**

En esto descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como Don Quijote los vió, dijo a su escudero: la ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o poco más desaforados gigantes con quien pienso hacer batalla, y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer: que esta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra. ¿Qué gigantes? dijo Sancho Panza.

Aquellos que allí ves, respondió su amo, de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas. Mire vuestra merced, respondió Sancho, que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que volteadas del viento hacen andar la piedra del molino. Bien parece, respondió Don Quijote, que no estás cursado en esto de las aventuras; ellos son gigantes, y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla. Y diciendo esto, dio de espuelas a su caballo Rocinante, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que sin duda alguna eran molinos de viento, y no gigantes aquellos que iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran; antes iba diciendo en voces altas: non fuyades, cobardes y viles criaturas, que un solo caballero es el que os acomete. Levantóse en esto un poco de viento y las grandes aspas comenzaron a moverse, lo cual visto por Don Quijote, dijo: pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar.

**El olfato y el gusto. En busca del tiempo perdido, M. Proust**

La referencia es al efecto evocador de "La magdalena" de Proust, de la serie *En busca del tiempo perdido: Por el camino de Swann* (1913) de Marcel Proust (1871-1922). Refleja el estímulo de recuerdos olvidados a partir de un suceso nimio que los hace eclosionar de nuevo.

"Mandó mi madre por uno de esos bollos, cortos y abultados, que llaman magdalenas, que parece que tienen por molde una valva de concha de peregrino. Y muy pronto, abrumado por el triste día que había pasado y por la perspectiva de otro tan melancólico por venir, me llevé a los labios unas cucharadas de té en el que había echado un trozo de magdalena. Pero en el mismo instante en que aquel trago, con la migaja del bollo, tocó mi paladar, me estremecí, fija mi atención en algo extraordinario que ocurría en mi interior. [...] Y de pronto el recuento surge. Ese sabor es el que tenía el pedazo de magdalena que mi tía Leoncia me ofrecía, después de mojado en su infusión de té o de tilo, los domingos por la mañana en Cambray (porque los domingos yo no salía hasta la hora de misa), cuando iba a darle los buenos días a su cuarto. Ver la magdalena no me había recordado nada, antes de que la probara; quizás porque, como había visto muchas, sin comerlas, en las pastelerías, su imagen

se había separado de aquellos días de Cambray para enlazarse a otros más recientes; ¡quizá porque de esos recuerdos por tanto tiempo abandonados fuera de la memoria no sobrevive nada y todo se va desagregando! [...] Pero cuando nada subsiste ya de un pasado antiguo, cuando han muerto los seres y se han derrumbado las cosas, solos, más frágiles, más vivos, más inmateriales, más persistentes y más fieles que nunca, el olor y el sabor perduran mucho más, y recuerdan, y aguardan, y esperan, sobre las ruinas de todo, y soportan sin doblegarse en su impalpable gotita el edificio enorme del recuerdo. “[...](Proust, 1913/1982: 60-64)

**Segundo trimestre: Temática: El espacio y el tiempo.**

**Los mapas. La Isla del Tesoro, R. L. Stevenson. Capítulo VI, los papeles del capitán.**

Cabalgamos sin descanso hasta que llegamos a la puerta del doctor Livesey. La fachada de la casa estaba a oscuras. El señor Dance me indicó que desmontase y llamara, y Dogger me cedió su estribo para hacerlo. Una criada nos abrió la puerta. (...)

El sobre estaba lacrado en varios puntos y sellado sirviéndose de un dedal, quizá el mismo que yo había encontrado en el bolsillo del capitán. El doctor abrió los sellos con gran cuidado y ante nosotros apareció el mapa de una isla, con precisa indicación de su latitud y longitud, profundidades, nombres de sus colinas, bahías y estuarios, y todos los detalles precisos para que una nave arribase a seguro fondeadero. Medía unas nueve millas de largo por cinco de ancho, y semejaba, o así lo parecía, un grueso dragón rampante. Tenía dos puertos bien abrigados, y en la parte central, un monte llamado «El Catalejo». Se veían algunos añadidos realizados sobre el dibujo original; pero el que más nos interesó eran tres cruces hechas con tinta roja: dos en el norte de la isla y una en el suroeste, y junto a esta última, escritas con la misma tinta y con fina letra, muy distinta de la torpe escritura del capitán, estas palabras: «Aquí está el tesoro».

En el reverso y de la misma letra aparecían los siguientes datos:

«Árbol alto, lomo del Catalejo, demorando una cuarta al N. del N.N.E. Isla del Esqueleto E.S.E. y una cuarta al E. Diez pies. El lingote de plata está en escondite norte; se encontrará tomando por el montículo del este, diez brazas al sur del peñasco negro con forma de cara. Las armas se hallan fácilmente en la duna situada al N. punta del Cabo norte de la bahía, rumbo E. y una cuarta N.

J. F.»

**El mito de Teseo y el laberinto.**

Los mitos relacionados con el laberinto de Creta empiezan con Dédalo, Un brillante diseñador y artesano ateniense desterrado a Creta. Fue el constructor del laberinto, donde Minos hizo encerrar al terrible monstruo, al Minotauro, que era aplacado periódicamente con sacrificios humanos. Caído Dédalo en desgracia, fue encerrado, junto a su hijo Ícaro, en el mencionado laberinto. Pero Dédalo construyó para sí y su hijo unas alas de cera con plumas de pájaros pegadas para poder volar con

ellas, escapando del lúgubre laberinto. Se remontaron sobre el Mediterráneo contemplando sus aguas desde arriba. Ícaro, desobedeciendo los consejos de su padre, voló tan cerca del sol que sus rayos derritieron la cera de sus alas, precipitándose al mar. Tras perder la ciudad de Atenas una guerra contra Minos, se le impuso como tributo el envío, cada nueve años, de siete doncellas y siete donceles, destinados a ser devorados por el Minotauro. Cuando debía cumplirse por tercera vez tan humillante obligación, el hermoso Teseo, con el consentimiento, aunque de mal grado, de su padre, el rey Egeo, se hizo designar como uno de los siete jóvenes, con el propósito de dar muerte al Minotauro y acabar así con el periódico sacrificio y liberar a los atenienses de la tiranía de Minos. Ariadna se enamoró de él y le enseñó el sencillo ardid de ir desenrollando un hilo a medida que avanzara por el laberinto para poder encontrar el camino de vuelta y poder salir más tarde. Teseo mató al Minotauro, volvió siguiendo el hilo junto a Ariadna y huyó con ella de Creta.

Otra de las hazañas de Teseo fue resolver los enigmas planteados por la esfinge, otro monstruo con partes de bestia y humanas.

### **Momo, M. Ende. Capítulo I. Una ciudad grande y una niña pequeña**

Este texto, como ya se ha dicho, será sustituido por el capítulo IX

El aspecto externo de Momo ciertamente era un tanto desusado y acaso podía asustar algo a la gente que da mucha importancia al aseo y al orden. Era pequeña y bastante flaca, de modo que ni con la mejor voluntad se podía decir si tenía ocho años sólo o ya tenía doce. Tenía el pelo muy ensortijado, negro, como la pez, y con todo el aspecto de no haberse enfrentado jamás a un peine o unas tijeras. Tenía unos ojos muy grandes, muy hermosos y también negros como lapey y unos pies del mismo color, pues casi siempre iba descalza. Sólo en invierno llevaba zapatos de vez en cuando, pero solían ser diferentes, descabalados, y además le quedaban demasiado grandes. Eso era porque Momo no poseía nada más que lo que encontraba por ahí o lo que le regalaban. Su falda estaba hecha de muchos remiendos de diferentes colores y le llegaba hasta los tobillos. Encima llevaba un chaquetón de hombre, viejo, demasiado grande, cuyas mangas se arremangaba alrededor de la muñeca. Momo no quería cortarlas porque recordaba, previsoramente, que todavía tenía que crecer. Y quién sabe si alguna vez volvería a encontrar un chaquetón tan grande, tan práctico y con tantos bolsillos.

—Gracias —dijo Momo, y sonrió por primera vez—. Muchas gracias. Pero, ¿por qué no me dejáis vivir aquí?

La gente estuvo discutiendo mucho rato, y al final estuvo de acuerdo. Porque aquí, pensaban, Momo podía vivir igual de bien que con cualquiera de ellos, y todos juntos cuidarían de ella, porque de todos modos sería mucho más fácil hacerlo todos juntos que uno solo.

Empezaron en seguida, limpiaron y arreglaron la cámara medio derruida en la que vivía Momo todo lo bien que pudieron. Uno de ellos, que era albañil, construyó incluso un pequeño hogar. También

encontraron un tubo de chimenea oxidado. Un viejo carpintero construyó con unas cajas una mesa y dos sillas. Por fin, las mujeres trajeron una vieja cama de hierro fuera de uso, con adornos de madera, un colchón que sólo estaba un poco roto y dos mantas. La cueva de piedra debajo del escenario se había convertido en una acogedora habitación. El albañil, que tenía aptitudes artísticas, pintó un bonito cuadro de flores en la pared. Incluso pintó el marco y el clavo del que colgaba el cuadro. Entonces vinieron los niños y los mayores y trajeron la comida que les sobraba, uno un pedacito de queso, el otro un pedazo de pan, el tercero un poco de fruta y así los demás. Y como eran muchos niños, se reunió esa noche en el anfiteatro un nutrido grupo e hicieron una pequeña fiesta en honor de la instalación de Momo. Fue una fiesta muy divertida, como sólo saben celebrarlas la gente modesta. Así comenzó la amistad entre la pequeña Momo y la gente de los alrededores.

**El Barón de Münchhausen, Rudolf Erich Raspe. Parte Tercera, aventura por mar**

Un día estuve en gran peligro de perecer en el Mediterráneo. Bañábame una hermosa tarde de verano no lejos de Marsella, cuando vi un gran pez que flotaba rápidamente hacia mí con tamaña boca abierta. Imposible era salvarme, pues no tenía medios, ni siquiera tiempo. Sin vacilar, me reduje a mi menor expresión, esto es, me hice un ovillo, doblando todos mis miembros contra mi cuerpo, doblado también; y en aquella forma me deslicé entre las mandíbulas del monstruo hasta su mismo tragadero.

Ya allí, me encontré en la mayor oscuridad y en un calor que no me era desagradable. Mi presencia en su gaznate lo molestaba singularmente, y estoy por decir que de muy buena voluntad se hubiera desembarazado de tan indigesta merienda; para serle aún más incómodo, me puse a andar, a brincar, a bailar, a hacer, en fin, mil locuras en mi prisión. La giga escocesa, entre otras danzas, le era, al parecer, muy desgradable. Daba gritos lastimeros y se ponía a veces derecho, echando medio cuerpo fuera del agua.

En este ejercicio fue sorprendido por un barco italiano que le arrojó el arpón y dio cuenta de él en muy pocos minutos. Luego que lo subieron a bordo oí a la tripulación que se concertaba sobre la manera de despedazarlo para sacar de él la mayor cantidad posible de aceite; y como entendía yo el italiano, entré naturalmente en cuidado, temiendo ser despedazado con el cetáceo.

Para ponerme a salvo, huyendo del corte de sus cuchillos, fui a situarme en el centro del estómago, donde podían estar desahogadamente hasta una docena de hombres; suponía que los marineros comenzarían su obra por los extremos; pero me equivoqué, aunque no en mi daño, porque comenzaron por el vientre.

Cuando vi una vislumbre, me puse a gritar a voz en cuello diciendo cuan grato me era ver a aquellos bravos marineros y por ellos ser liberado de un cautiverio donde ni podía ya respirar. No acertaría a describir el asombro de que se sintieron poseídos, cuando oyeron salir de las entrañas del monstruo una voz humana; y todavía subió de punto el asombro cuando vieron aparecer en el abierto vientre del pez a un hombre completamente desnudo.

En resumen, contéles la aventura, tal como os la he contado a vosotros, mis queridos lectores, y aunque compadeciéndose de mí, se desternillaron de risa. Después de tomar un refrigerio, me eché al agua para lavarme, que bien lo necesitaba, y nadé hacia la playa, donde encontré mi ropa como la había dejado.

Si no me engaño en mi cálculo, estuve encerrado en el cuerpo del cetáceo unos tres cuartos de hora.

**Tercer trimestre: Temática: Los viajes.**

**El maravilloso mago de Oz, L. Frank Baum. Síntesis de varios capítulos.**

Dorita era una niña que vivía en una granja en Kansas con sus tíos y su perro llamado Toto. Un día, mientras la niña jugaba con el perro por los alrededores de la casa , nadie se dio cuenta de que se acercaba un tornado. Cuando Dorita lo vio, intento correr en dirección a la casa, pero su tentativa de huida fue en vano. La niña tropezó, se cayo, y acabó siendo llevaba junto con el perro, por el tornado. Los tíos vieron desaparecer en cielo a Dorita y a Toto, no pudieron hacer nada para evitarlo. Dorita y su perro viajaron a través del tornado y aterrizaron en un lugar totalmente desconocido para ellos. Allí, encontraron a unos extraños personajes y un hada que, respondiendo al deseo de Dorita de encontrar el camino de vuelta a su casa les aconsejaron a que fueran visitar al Mago de Oz. Les indicaron un camino de baldosas, y Dorita y Toto lo siguieron. En el camino, los dos se cruzaron con un espantapájaros que pedía, incesantemente, un cerebro. Dorita le invitó a que la acompañara para ver lo que el mago de Oz podría hacer por él. Y el espantapájaros aceptó. Más tarde, se encontraron a un hombre de hojalata que, sentado debajo de un árbol, deseaba tener un corazón. Dorita le llamó a que fuera con ellos a consultar al mago de Oz. Y continuaron en el camino. Algun tiempo después, Dorita, el espantapájaros y el hombre de hojalata se encontraron a un león rugiendo débilmente, asustado con los ladridos de Toto. El león lloraba porque quería ser valiente. Así que todos decidieron seguir el camino hacia el mago de Oz, con la esperanza de hacer realidad sus deseos.

El mago de Oz vive en la Ciudad Esmeralda en el centro del País de Oz. ha mantenido a raya a la Bruja del Este,una bruja mala que vive en la tierra de los Munchkins. Cuando Dorothy llega a Oz, su casa cae del cielo sobre la bruja y la mata. También ha mantenido a raya a la bruja mala del Oeste, que ataca a Dorothy y a sus amigos con animales de diferentes tipos y consigue atraparla con Monos Voladores. En cambio la bruja buena del Norte le da a Dorothy los zapatos de plata y un beso para protegerla. La bruja buena del Sur se llama Glinda y le muestra a Dorothy a usar los zapatos de plata para volver a casa.

Cuando llegaron al país de Oz, un guardia les abrió la puerta, y finalmente pudieron explicar al mago lo que querían. El mago de Oz les puso una condición: primero tendrían que acabar con la bruja más cruel del reino, antes de solucionar sus problemas. Ellos los aceptaron. Cuando salieron del castillo de Oz, Dorita y sus amigos pasaron por un campo de amapolas y aquel aroma intenso les

hicieron caer en un profundo sueño, siendo capturados por unos monos voladores que venían de parte de la mala bruja. Cuando despertaron y vieron la bruja, lo único que se le ocurrió a Dorita fue arrojar un cubo de agua a la cara de la bruja, sin saber que eso era lo que haría desaparecer a la bruja. El cuerpo de la bruja se convirtió en un charco de agua, en un pis-pas rompiendo así el hechizo de la bruja, todos pudieron ver como sus deseos eran convertidos en realidad, excepto Dorita. Toto, como era muy curioso, descubrió que el mago no era sino un anciano que se escondía tras su figura. El hombre llevaba allí muchos años pero ya quería marcharse. Para ello había creado un globo mágico. Dorita decidió irse con él. Durante la peligrosa travesía en globo, su perro se cayó y Dorita salto tras el para salvarle. En su caída la niña soñó con todos sus amigos, y oyó como el hada le decía: Si quieres volver, piensa: "en ningún sitio se esta como en casa". Y así lo hizo. Cuando despertó, oyó gritar a sus tíos y salió corriendo. Todo había sido un sueño Un sueño que ella nunca olvidaría, ni tampoco sus amigos.

#### **Viajes de Gulliver, J. Swift. Parte I, viaje a Liliput y Parte II, viaje a Brobdingnag**

En su primer viaje, Gulliver es llevado a la costa por las olas después de un naufragio y se despierta siendo prisionero de una raza de gente de un tamaño doce veces menor que un ser humano, menos de 15 cm de altura, que son los habitantes de los estados vecinos y rivales de Liliput y Blefuscú. Después de asegurar que se comportaría bien, le dan una residencia en Liliput y se convierte en el favorito en la corte. Gulliver ayuda a Liliput robando la flota de los blefuscudianos. Sin embargo, se niega a convertir a la nación en una provincia de Liliput, disgustando al Rey y a la corte. Gulliver es acusado de traición y condenado a ser cegado por los liliputienses. Con la ayuda de un buen amigo, Gulliver consigue escapar hasta Blefuscú, donde arregla un bote abandonado y consigue ser rescatado por un barco que lo lleva de vuelta a su hogar.

El barco «Adventure» es desviado por las tormentas y forzado a ir a una isla por agua fresca, allí el grupo de desembarco es perseguido por seres de gigantesca estatura, Gulliver, abandonado por sus compañeros, huye y es encontrado por un granjero perteneciente a esta raza. El granjero lo trata como una curiosidad y lo exhibe por dinero. De este modo Gulliver recorre el país, que recibe el nombre de Brobdingnag, llegan a la capital, Lorbrulgrud y el espectáculo es presentado en la Corte. La Reina, fascinada por la personalidad de Gulliver, lo compra para llevárselo como favorito. Como Gulliver es demasiado pequeño para usar sus sillas, camas, cuchillos y tenedores, la Reina manda construir una pequeña casa en la que puede ser transportado de un lugar a otro. En una excursión a la costa, la casa de Gulliver es atrapado por un águila que termina soltándole sobre el mar, de donde es rescatado por un navío con el que retorna a Inglaterra.

#### **Alicia en el país de las maravillas, L. Carroll. Síntesis capítulos I y II**

Capítulo I: El descenso por la madriguera

Todo comienza cuando Alicia se encuentra sentada en un árbol al aire libre aburrida junto a su hermana. La hermana leía un libro "sin ilustraciones ni diálogos", lo que hace que Alicia divague por el tedio. Repentinamente, aparece junto a ella un conejo blanco vestido con chaqueta y chaleco; que corre murmurando que llega tarde, mirando su reloj de bolsillo. Alicia se interesa por él y decide seguirlo e incluso entrar a su madriguera. La madriguera resulta ser un túnel horizontal más profundo que lo esperado, el cual súbitamente se convierte en un pozo vertical sin asidero alguno, por donde Alicia cae durante mucho tiempo recordando a su gato, y cosas que aprende en su escuela y preguntándose si algún día llegará al suelo. En el trayecto, Alicia se pregunta si el túnel la hará llegar a las "antipáticas", confundiendo el término con las antípodas. Al finalizar su caída y sin haberse hecho daño, Alicia entra en un mundo de absurdos y paradojas lógicas. El conejo había desaparecido, y Alicia encuentra una pequeña botella, la primera de varias que encontraría en su aventura, que sólo dice «BÉBEME», lo que Alicia hace atraída por la curiosidad. La poción encogió a Alicia hasta hacerla medir veinticinco centímetros de altura. A continuación, Alicia intenta abrir una pequeña puerta para continuar explorando el mundo nuevo. A través de la puerta se atisba un atractivo jardín, pero la llave que abre la puerta está sobre una mesa que Alicia no puede alcanzar, debido a su nueva estatura. La niña intenta entonces recuperar su estatura original, comiendo un pastel que encuentra con el letrero «CÓMAME».

#### **Capítulo II: En un mar de lágrimas**

El pastel tiene el efecto esperado, y Alicia crece más de tres metros. Con su nueva altura, la niña consigue tomar la llave, pero al no parar de crecer, choca contra el techo y queda imposibilitada de acceder a la puertecita. Alicia comienza entonces a llorar, llenando la habitación con un charco de lágrimas de cien centímetros de profundidad. En eso, el Conejo Blanco pasa nuevamente frente a Alicia, apresurado. Sin querer, el conejo dejó caer un abanico, que Alicia utiliza para refrescarse. El abanico resulta ser mágico, pues consigue que Alicia comience a encoger de nuevo, hasta que lanza lejos el abanico para detener el proceso. El charco de lágrimas es ahora un mar donde Alicia se ve forzada a nadar para no ahogarse. A su lado pasa nadando un ratón, y Alicia intenta entablar conversación con él. El Ratón se ofrece a guiarla hasta la orilla. En el camino, Alicia ve que otros animales también se encuentran nadando y tratando de salir del mar de lágrimas. Entre los animales, Alicia distingue a un Pato, un Dodo, un Aguilucho y un Loro.

#### **Peter Pan, de J. M. Barrie. Capítulo XVII, cuando Wendy creció**

Espero que queráis saber qué había sido de los demás chicos. Estaban esperando abajo para que Wendy tuviera tiempo de explicar lo que ocurría con ellos, y después de contar hasta quinientos subieron. Subieron por la escalera, porque pensaron que causaría mejor impresión. Se pusieron en fila ante la señora Darling, con los gorros en la mano y deseando no estar vestidos de piratas. No dijeron nada, pero sus ojos le suplicaban que se los quedase. Deberían haber mirado también al señor Darling, pero se olvidaron de él.

Resultó que a ninguno de ellos le parecía un cero a la izquierda y él se sintió absurdamente gratificado y dijo que encontraría sitio para todos ellos en el salón si cabían.

-Sí que cabremos, señor -le aseguraron.

-Pues entonces seguid al jefe -gritó alegremente-. Escuchad, no estoy seguro de que tengamos un salón, pero haremos como si lo tuviéramos y será lo mismo. ¡Adelante!

Se fue bailando por la casa y ellos gritaron: «¡Adelante! » y lo siguieron bailando, en busca del salón y no me acuerdo de si lo encontraron, pero en cualquier caso encontraron rincones y todos cupieron. En cuanto a Peter, vio a Wendy una vez más antes de marcharse volando. No es que llegara a la ventana exactamente, pero la rozó al pasar, para que ella la abriera si quería y lo llamara. Eso fue lo que ella hizo.

-No quiero ir a la escuela a aprender cosas serias -le dijo Peter con vehemencia-. No quiero ser mayor. Ay, madre de Wendy, ¡qué horror si me despertara y notara que tengo barba!

-Atrás, señora, nadie me va a atrapar para convertirme en una persona mayor.

Viviré con Campanilla en la casa que construimos para Wendy. Las hadas la pondrán en lo alto de la copa de los árboles en los que duermen de noche.

-Qué bonito -exclamó Wendy con tanto anhelo que la señora Darling la sujetó firmemente.

-Yo creía que las hadas estaban todas muertas -dijo la señora Darling.

-Siempre hay muchas jóvenes -explicó Wendy, que era ahora toda una experta-, porque, verás, cuando un bebé nuevo se ríe por primera vez nace una nueva hada y como siempre hay bebés nuevos siempre hay hadas nuevas. Viven en nidos en las copas de los árboles y las de color malva son chicos y las de color blanco, chicas, y las de color azul, unas tontuelas que no saben muy bien lo que son.

**La utilización de este texto programado al final del curso se enmarca dentro de una serie de actividades diseñadas con el objetivo de preparar a los niños para el cambio a la etapa de Enseñanza Primaria.**

**Anexo II**

**Propuesta de texto para trabajar en próximos cursos con niños de cinco años**

**Momo, de Michael Ende**

**Capítulo IX. Una buena asamblea, que no tiene lugar, y una mala asamblea que sí tiene lugar**

La gran hora había pasado. Había pasado y no había venido ninguno de los invitados. Precisamente aquellos adultos a quienes más importaba apenas se habían dado cuenta de la manifestación de los niños. Así que todo había sido en vano. El sol ya se acercaba al horizonte y se ponía, grande y rojo, en un mar de nubes. Sus rayos sólo rozaban los escalones superiores del viejo anfiteatro, en el que los niños, sentados, esperaban desde hacía horas. No se oía ya ninguna charla. Todos estaban tristes y callados. Las sombras se alargaban con rapidez, pronto sería de noche.

Los niños empezaban a tiritar, porque hacía fresco. Una campana, a lo lejos, sonó ocho veces. Ya no cabía duda de que todo había sido un gran fracaso.

(...)

Momo se quedó sola en el gran ruedo de piedra. La noche carecía de estrellas. El cielo se había cubierto de nubes. Se levantó un viento curioso. No era fuerte, pero incansante, y de una frialdad sorprendente. Se podría decir que era un frío ceniciente. Allá lejos, delante de la gran ciudad, se alzaban los grandes vertederos. Eran verdaderas montañas de ceniza, cascotes, latas, colchones viejos, residuos de plástico, cajas de cartón y todas las otras cosas que cada día se tiran en una gran ciudad y que esperaban aquí desaparecer dentro de los grandes hornos de basuras.

Hasta bien entrada la noche ayudó Beppo, junto con sus compañeros, a sacar a paletadas la basura de los camiones, que esperaban en una larga fila, con los focos encendidos, a que los descargaran. Cuantos más vaciaban, más se añadían a la cola de espera.

Beppo se durmió con la cabeza apoyada en los brazos. No sabía cuánto tiempo había dormido, cuando de repente le despertó un golpe de aire frío. Miró a su alrededor, y quedó, al instante, totalmente despejado. En toda la gigantesca montaña de escombros había hombres grises, vestidos con elegantes trajes grises, bombines grises sobre la cabeza, carteras gris plomo en las manos y pequeños cigarros grises entre los labios. Todos callaban y miraban fijamente al punto más alto del vertedero, donde se había montado una especie de tribunal; lo formaban tres señores que no se distinguían en nada de los demás. Durante el primer momento, Beppo tuvo miedo. Temía ser descubierto. No le permitirían estar aquí, eso estaba claro sin que tuviera que pensar mucho sobre ello. Pero pronto se dio cuenta de que los hombres miraban como embrujados hacia la mesa. Podía ser que

ni siquiera le vieran, aunque también era posible que lo tomaran por alguna pieza de basura tirada. De cualquier modo, Beppo decidió quedarse bien quietecito.

(...)

Beppo Barrendero seguía sentado, inmóvil, en su lugar y miraba hacia el sitio donde había desaparecido el acusado. Le parecía que se había congelado y comenzaba a deshelarse en ese momento. Ahora sabía por experiencia propia que los hombres grises existían.

Hacia la misma hora (el campanario lejano había tocado las doce), la pequeña Momo seguía sentada en los escalones de piedra de las ruinas. Esperaba. No habría podido decir qué. Pero de algún modo sentía que debía esperar. De modo que hasta entonces no había podido decidirse a acostarse. De repente sintió que algo tocaba su pie descalzo. Se inclinó hacia delante, porque era muy oscuro, y vio una gran tortuga que la miraba con la cabeza levantada y una boca extrañamente sonriente. Sus inteligentes ojos negros brillaban con tal amabilidad, como si de un momento a otro fuera a comenzar a hablar. Momo se inclinó hacia ella y le rascó la barbilla.

—Hola, ¿quién eres tú? —Preguntó en voz baja—. Es muy amable que tú, por lo menos, vengas a visitarme, tortuga. ¿Qué quieres?

Momo no sabía si es que al principio no se había dado cuenta, o si no empezaba a hacerse visible hasta aquel momento, pero el caso es que, de pronto, empezaron a relucir en la tortuga unas letras que parecían salir del dibujo del caparazón. “Ven”, deletreó Momo con dificultad. Sorprendida, se irguió.

### Anexo III

Para realizar esta actividad hemos elegido "La magdalena" de M. Proust:

Fases de la puesta en práctica:

1ºFase:

En esta primera fase, explicaremos a nuestros alumnos lo que vamos a hacer, intentando motivarles con una presentación que llame su atención y que capte su interés sobre lo que van a oír:



#### 1. Asamblea en E.I. (fotografía realizada por uno de los alumnos)

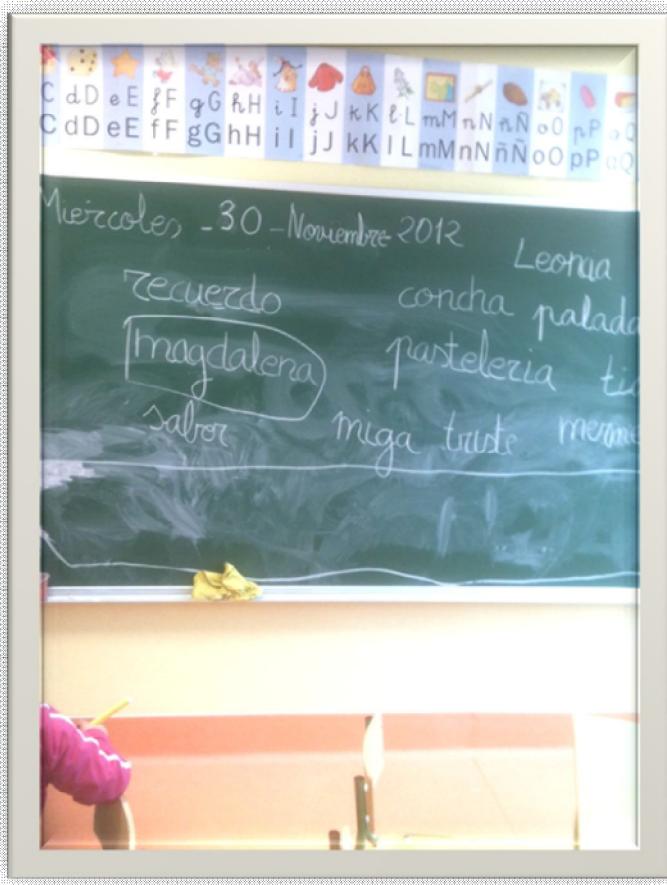
"Os voy a contar una historia sobre un señor que comía magdalenas...."

Aquí planteamos el debate: ¿Os gustan las magdalenas? ¿De qué sabor os gustan? ¿Cuál es vuestro postre favorito? ¿Qué utilizamos para comerlas? ¿Las magdalenas huelen bien? ¿A quién le gusta untarlas en la leche? ¿Es importante qué las cosas huelan bien? ¿Los olores os recuerdan a algo? ¿Sabéis lo que es un recuerdo? ¿Os acordáis de cuándo erais pequeños?

Escribimos en la pizarra todas las ideas que van surgiendo, lo cual es muy motivador para la siguiente fase. Ellos ya comienzan a tener curiosidad acerca de lo que les vamos a leer.

2ºFase:

Procedemos a la lectura del texto, aclarando el significado de cualquier concepto o palabra que pueda resultar confuso a nuestros alumnos. Tras esta lectura les haremos preguntas acerca de lo que hemos leído para evaluar su nivel de comprensión:



¿Cómo era el día, triste o alegre? ¿Qué bebida está tomando? ¿Qué fue lo que le hizo revivir un recuerdo de su infancia? ¿Cómo se llamaba su tía? ¿Cuándo comía magdalenas con su tía?...

Tras evaluar la comprensión del texto, escribimos el vocabulario en la pizarra e indagamos sobre su significado:

Como vemos en esta imagen, escribimos y deletreamos: recuerdo, magdalena, miga, triste, concha... todas palabras nuevas para nosotros.

## 2. Pizarra en E.I.: resaltando el vocabulario trabajado previamente en la asamblea (fotografía realizada por uno de los alumnos)

3º Fase:

Pensamos que nos gustaba mucho el texto que habíamos leído y que nos gustaban mucho las magdalenas, por lo que decidimos dibujarlas y escribir lo que dibujábamos:



3 y 4. Alumnos de E. I. trabajando los conceptos propuestos en el texto (fotografías realizadas por su maestra)



5 y 6. Alumnos de E. I. trabajando los conceptos propuestos en el texto (fotografías realizadas por su maestra)

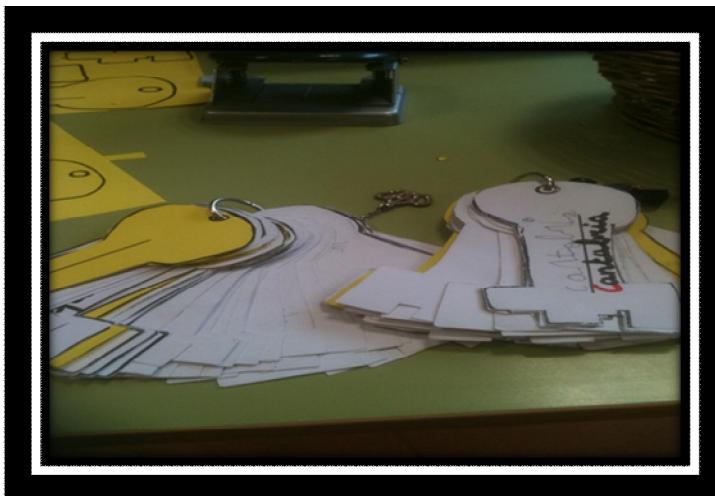
4ºFase:



7. Llaves de lectura (fotografía de la autora)

Todos los viernes se llevan las llaves de lectura. Son unas llaves donde ellos escriben sus palabras favoritas y las leen con sus padres. Las llaves es el método de lectura globalizado que utilizamos dentro del aula. Es una actividad muy motivadora, ya que escriben lo que les gusta o lo que les interesa. Es un trabajo realizado con la colaboración

de los padres. Cada niño y niña tiene su llavero con sus llaves-palabras escritas por ellos mismos. Es una actividad que trabajaremos durante todo el curso. Al final, les prepararemos una sorpresa. Un baúl mágico donde habrá un tesoro, un libro, que sólo podrán abrir con estas llaves, que son mágicas. Además les hemos mentalizado que con más llaves-palabras tendrán más oportunidades.



8. Llaves de lectura (fotografía de la autora)

*Les propusimos que escribieran palabras que les hubieran gustado relacionadas con el texto y que les contaran a sus padres lo que habíamos leído.*

*Muchos de ellos eligieron magdalena, otros, tía y otros, pastelería... Eran las palabras que más les habían gustado.*

5º Fase:

En esta fase se valorará a través de las llaves de lectura y los dibujos, la comprensión del texto y si les ha gustado. El cual, como se ve, les encantó, y nos pidieron varias veces que se lo volviéramos a leer.

*Finalmente, les explicamos quién era el autor del texto y hablamos un poco sobre su vida y nos comimos unas ricas magdalenas recordando nuestra infancia:*



**9, 10 y 11. Evocando recuerdos con los olores de las magdalenas y alimentando el cuerpo además del espíritu (fotografías de la autora)**

*Dijimos y escribimos frases con el vocabulario trabajado e hicimos un dibujo sobre algún recuerdo de cuando eran pequeños.*

*Dibujos de la magdalena de Proust:*



**12. Ilustración y texto de Rocío (5 años)**



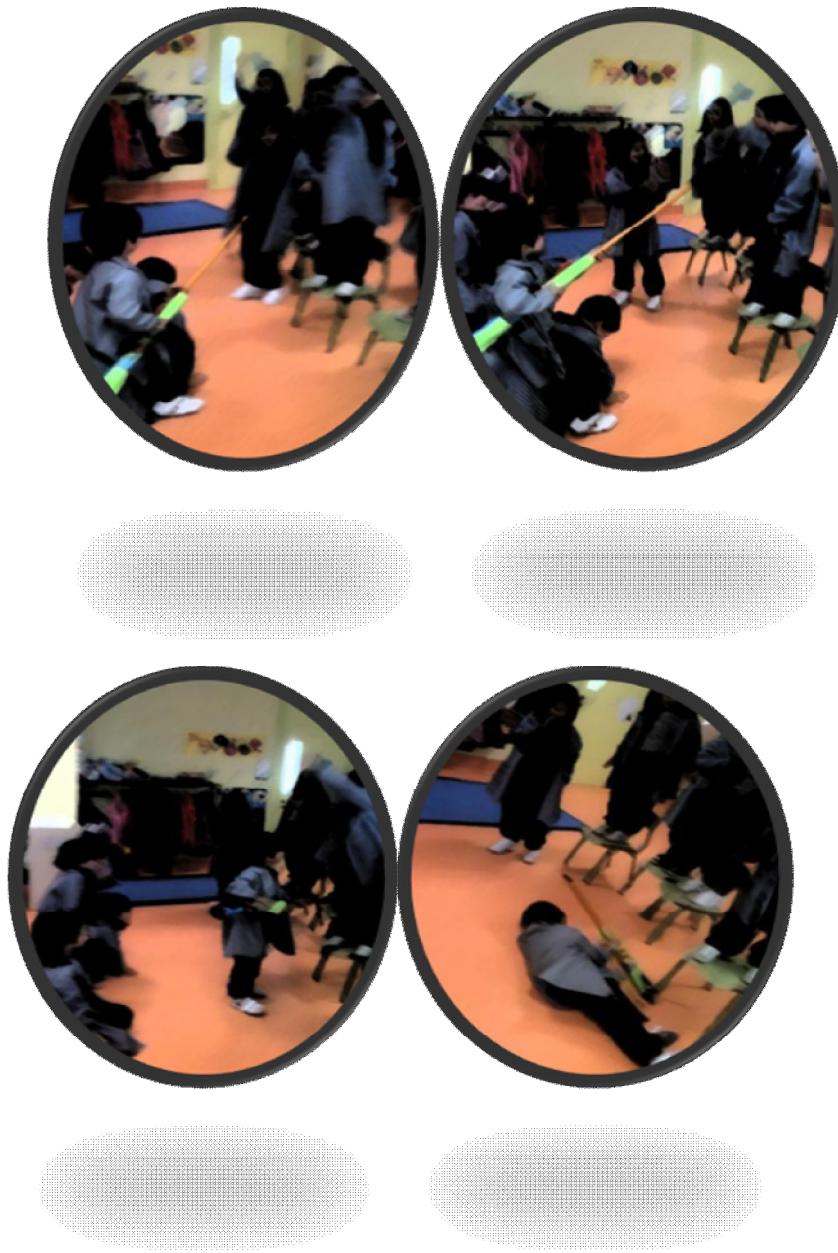
13. Dibujo y texto de Paula (5 años)



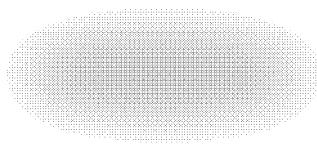
14. Dibujo de Lua (5 años)

#### Anexo IV

La escenificación y representación de las historias que hemos contado es una manera de visualizar los textos clásicos y de revivirlos interpretando los diversos personajes y papeles de cada una de las obras trabajadas. Además nos permite evaluar su comprensión, aprender más rápido y por supuesto divertirnos:



**15, 16, 17 y 18. Fotografías de la escenificación del episodio de los molinos de viento del capítulo VIII del Quijote hecha por alumnos de E. Infantil de 5 años (Fotografías de la autora)**



**19. Fotografías de la escenificación de Ulises y el Ciclope (Fotografía de la autora)**

**Anexo V**

Audición de asambleas comentando los avatares de "Don Quijote de la Mancha" y de "Teseo y el Minotauro":



Nota (1).m4a



Nota3.m4a



Nota (2).m4a

### Anexo VI

Tras relatar a los niños y niñas de mi aula la historia de “Teseo y el Minotauro”, hicimos una representación de los hechos y como final de actividad de esa asamblea, les pedí que me hicieran unos dibujos de cómo se habían imaginado ellos la historia, ya que no habíamos encontrado apoyo visual vía internet. Y aquí está el resultado, el cual es sorprendente, vemos como ellos han imaginado la historia y a qué han dado más importancia: Minotauro, laberinto, la pelea, el amor...





## Anexo VII

Rimas para trabajar con el texto de “Teseo y el Minotauro”:

**Arancha:**

**Entró el héroe Teseo al negro laberinto  
firme prieta la espada en su ceñido cinto  
En algún rincón el monstruo le acechaba  
Y de sus belfos caía un tenue hilillo de baba**

**Coro:**

**Si come la fruta saldrá de la gruta  
Guarda un gran sigilo al soltar el hilo**

**Teseo:**

**Si como la fruta saldré de la gruta  
Guardo un gran sigilo al soltar el hilo**

**Arancha:**

**La bella Ariadna siempre come mucha fruta  
Y por eso, por lista, sabrá salir de la gruta  
No menos fruta come Teseo el fuerte  
Y por eso, con suerte, al monstruo dará muerte**

**Coro:**

**Si come la fruta saldrá de la gruta  
Guarda un gran sigilo al soltar el hilo**

**Teseo:**

**Si como la fruta saldré de la gruta  
Guardo un gran sigilo al soltar el hilo**

**Arancha:**

**El monstruo sospecha, no falla su instinto,  
Más sus párpados pesan; demasiado tinto**

**El gran Minotauro tan tranquilo estaba  
A fin de cuentas dicen que él es la caraba**

**Coro:**

**Si come la fruta saldrá de la gruta  
Guarda un gran sigilo al soltar el hilo**

**Teseo:**

**Si como la fruta saldré de la gruta  
Guardo un gran sigilo al soltar el hilo**

**Arancha:**

**Ahító el monstruo de tragarr tiernas doncellas,  
Gran especialidad del Ática, en vez de paellas  
Brillan sus ojos y acecha, rasca que rasca piojos  
Mientras Teseo avanza con algunos nervios flojos**

**Coro:**

**Si come la fruta saldrá de la gruta  
Guarda un gran sigilo al soltar el hilo**

**Teseo:**

**Si como la fruta saldré de la gruta  
Guardo un gran sigilo al soltar el hilo**

**Arancha:**

**Mil recodos cruza el guerrero con tiento y sigilo  
desliando en silencio el larguísimo hilo  
regalo de Ariadna, de los ojos de estrellas  
que serán cantados en mil epopeyas**

**Coro:**

**Si come la fruta saldrá de la gruta**

**Guarda un gran sigilo al soltar el hilo**

**Teseo:**

**Si como la fruta saldré de la gruta**

**Guardo un gran sigilo al soltar el hilo**