

El análisis de la interacción en el aula en el marco del trabajo por proyectos

Judit GÓMEZ JOVÉ

José Luis NAVARRO SIERRA

Glòria JOVÉ MONCLÚS

Correspondencia:

Judit Gómez Jové

Correo electrónico:
jgomez@pip.udl.cat

Teléfono:
973 706501

Dirección postal:
Universidad de Lleida
Facultad de CC. de la Educación
Dpto. de Pedagogía y Psicología
Avda. de l'Estudi General, 4
25.001 – Lleida

Recibido: 09/11/2011
Aceptado: 11/04/2012

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de un estudio presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en la Universidad de Lleida. Su finalidad era conocer y analizar cómo se concretan las competencias y las habilidades básicas de acceso al currículo cuando se aplica el Proyecto "Alber: un instrumento de atención a la diversidad en el aula". Los participantes han sido la maestra y los alumnos y alumnas del aula de Educación Infantil de 4 años de la Escuela Príncipe de Viana de Lleida, centro con una elevada presencia de alumnado de origen inmigrante.

Para su desarrollo se ha llevado a cabo un estudio de tipo observacional, a partir del análisis de la interacción en el aula, utilizando un protocolo de análisis que se ha usado en otros trabajos previos en el contexto español. Este estudio se ha llevado a cabo paralelamente con la observación y registro de las competencias y habilidades de acceso al currículo que componen el proyecto Alber. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que el análisis de la interacción en el aula es un instrumento válido para indagar en la práctica educativa.

PALABRAS CLAVE: *Interacción en el aula, Inmigración, Atención a la diversidad.*

The analysis of classroom interaction in project work

ABSTRACT

This work is the result of a study submitted for the Diploma of Advanced Studies at the University of Lleida. Its purpose was to identify and analyze how the skills and basic skills from curriculum access are specified when you apply the Project "Alber: an instrument for diversity attention in the classroom."

The participants have been 4 year old students and the classroom teacher of school Princep de Viana in Lleida, a school with a high number of immigrant pupils. For its development, has been carried out an observational study, based on the analysis of interaction in the classroom, using a protocol of analysis that has been used in previous works in the Spanish context. This study was carried out in parallel with the observation and recording skills and abilities to access the curriculum that make up the project Alber.

The results obtained allow us to assert that the analysis of interaction in the classroom is a valid tool to investigate educational practice.

KEY WORDS: *Classroom interaction, Immigration, School education.*

Agradecimientos:

El trabajo forma parte de una investigación más amplia que fue financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación – Subdirección General de Proyectos de Investigación, a través del proyecto de investigación nº EDU2009–08669EDUC

1. Introducción

La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para plantear y resolver los problemas esenciales y, consecuentemente, estimular la plena utilización de la inteligencia general. Con estas ideas de Morín (2001) desde el curso 2001–2002 se está llevando a cabo un proyecto en la Escuela *Príncipe de Viana* de Lleida, en colaboración permanente con un equipo de profesores de la Universidad de Lleida. El objetivo propuesto desde el inicio fue diseñar, implementar y evaluar un programa preventivo dirigido a toda la población para la adquisición de las habilidades básicas de acceso al currículo, llamado *programa Alber*¹ (*Desig d'alteritat*): *un instrumento para la atención a la diversidad en el aula* (JOVÉ, 2006). Este programa recibió el *IX Premio Batec* a la investigación e innovación educativa en 2005.

Desde esta perspectiva, lo que se propone es investigar cómo se concretan las habilidades básicas de acceso al currículum mediante la metodología por proyectos como eje vertebrador de las distintas estrategias y organizaciones didácticas que se concretan en las aulas.

Atendiendo a las características de la Escuela *Príncipe de Viana* diremos que se trata de una escuela de titularidad pública de una línea. La entrada de alumnos y alumnas es constante, ya que sigue funcionando el mecanismo denominado matrícula abierta. Este hecho ha generado nuevos planteamientos en el centro. Se encuentra delante de un nuevo alumnado, en gran parte procedente de otras culturas, aumentando así la diversidad social y cultural de la escuela (NAVARRO & HUGUET, 2006) y que requiere una respuesta desde la perspectiva intercultural (RODRÍGUEZ, GALLEGO, SANSÓ, NAVARRO, VELICIAS & LAGO, 2011).

En concreto, los datos estadísticos de la escuela en el curso 2009–2010 son las siguientes:

¹ Aunque es conocido como *programa Alber*, esta propuesta está en la línea de Morín (2001) por lo cual no se quiere considerar la estaticidad que puede ir asociada a la palabra *programa* sino el dinamismo que comporta la conceptualización del *método como estrategia*. Este programa ofrece un conjunto de estrategias que cada profesor desde su diversidad debe poner en juego para dar respuesta a la incertidumbre que todos los días se da en las situaciones de enseñanza–aprendizaje.

Nacionalidad	Núm. Alumnado	Nacionalidad	Núm. Alumnado
Argelia	16	Guinea Ecuatorial	7
Argentina	2	Marruecos	65
Bolivia	5	Nicaragua	1
Brasil	1	Nigeria	9
Camerún	6	Polonia	2
China	4	Repúb. Dominicana	10
Colombia	5	Rumania	18
Congo	4	Rusia	2
Costa de marfil	1	Senegal	5
Ecuador	3	Sierra leona	1
España	50	Uruguay	2
Gambia	5	Total	224

TABLA I. *Datos estadísticos de la escuela Príncipe de Viana. Curso 09–10*
Fuente: Datos facilitados por la escuela *Príncipe de Viana*.

Teniendo en cuenta el contexto social de los alumnos y alumnas que asisten a este centro educativo, así como la variedad de lenguas maternas de los mismos, se nos han planteado una serie de dudas necesarias para investigar. Queremos conocer y analizar lo que ocurre en el proceso de enseñanza–aprendizaje para poder comprender esta realidad y dar criterios a tener en cuenta para mejorar ésta u otras situaciones educativas donde la heterogeneidad que existe en las aulas (lingüísticas, culturales, cognitivas, sociales...) exige cambios pedagógicos complejos.

La colaboración entre distintos profesionales puede ayudarnos a dar respuestas a los interrogantes que las situaciones de inclusión educativa y social nos plantean. Estas cuestiones se convierten en un reto en el momento de enseñar que nos provoca incertidumbre ante la diversidad. En consecuencia, debemos optar por un cambio de rol de los profesionales, un cambio que cada docente concrete en sus aulas utilizando unas estrategias de interacción que le lleve a poner en práctica el paradigma allí donde se sitúe.

Así pues, en este artículo, argumentamos que el instrumento de análisis de la interacción de discentes entre sí, y entre éstos y los docentes a partir de la propuesta de Sánchez & Rosales (2005) y Sánchez, García & Rosales (2010), muestra la situación de enseñanza–aprendizaje que se lleva a cabo en el aula. Así, deja emerger los puntos fuertes y los puntos débiles del estilo de enseñanza–aprendizaje que se utiliza cuando se lleva a la práctica el Proyecto Álber: un instrumento de atención a la diversidad en el aula.

La propuesta que hacen estos autores está relacionada con el interés actual por el estudio de prácticas educativas y de la interacción en el aula y que está marcada por tres cambios que han supuesto una ruptura de los principios que precedían tradicionalmente la investigación en este ámbito. El primero, se refiere a la crisis del modelo que establece una relación epistemológica jerárquica y unidireccional entre investigación académica y práctica profesional. El segundo, con la creciente aceptación de los paradigmas socioculturales, situados en la cognición, el aprendizaje y la enseñanza. Y el tercero, con la importancia que actualmente se da al contexto del aula.

Revisando los precedentes sobre estas cuestiones nos encontramos con que los investigadores han dirigido su atención al estudio de estas relaciones e interacciones con distintos objetivos: identificar los indicadores del profesor ideal, describir los estilos de enseñanza, analizar el clima socioemocional de la clase, describir el comportamiento del profesor eficaz, etc. De algún modo, la historia de las investigaciones de la interacción educativa refleja la propia evolución de los paradigmas teóricos y

metodológicos que se han ido sucediendo en el pensamiento educativo y psicoeducativo desde finales del siglo XIX.

En este sentido, la investigación educativa ha desarrollado distintas formas de recoger, analizar y estudiar aquello que hacen y dicen los/las docentes y los/las discentes durante la interacción en el aula. Y si el origen de estos sistemas de análisis puede remontarse a los trabajos lingüísticos de Sinclair & Coulthard (1975) o Mehan (1979), durante las últimas épocas han surgido nuevas propuestas de carácter más psicológico y con preocupaciones más próximas al mundo educativo que los de los autores citados.

El uso del análisis de la interacción entre profesores/as y alumnos/as podríamos decir que es reciente. Surge de la necesidad de los/las investigadores/as para poder ayudar a ver las distancias que existen entre lo que se hace y lo que se pretende hacer, como es nuestro caso. También para entender lo que se hace (los procesos llevados a cabo y los contenidos elaborados), así como el valor de la ayudas proporcionadas (SÁNCHEZ, GARCÍA, CASTELLANO, DE SIXTE, BUSTOS & GARCÍA-RODICIO, 2008).

Además, si somos capaces de reflexionar sobre las propuestas de intervención educativa en relación con aquello que ya hacen los y las docentes, daremos un paso adelante.

2. Metodología

Se utiliza el instrumento de análisis de la interacción que proponen Sánchez, García y Rosales (2010) en el marco dialéctico de las clases donde se desarrolla el Proyecto *Alber*. Proyecto que se desarrolla en la escuela pública de Educación Infantil y Primaria *Príncipe de Viana* de Lleida, que se caracteriza por tener un porcentaje elevado de alumnado de origen inmigrante. Dicho proyecto se plantea como un instrumento preventivo para desarrollar capacidades y adquirir habilidades y competencias de acceso al currículum. En este sentido, uno de los objetivos por los que apuesta la escuela es desarrollar estrategias de interacción social, cognitivas y comunicativas que ayudan y facilitan el desarrollo de los alumnos y alumnas.

Sánchez *et al.* (2010) utilizan un sistema de análisis para analizar la interacción en el aula, básicamente a partir de tareas de comprensión de textos, es decir, se propone operar con el contenido, el/la discente y el/la docente. Según dicho sistema, se debe descomponer la tarea en unidades y luego centrarse en las dimensiones o aspectos que se ha decidido estudiar. Se habla de tres dimensiones. La dimensión *cómo* se refiere al formato o patrón organizativo de una interacción y de cada una de las unidades en que se puede descomponer. Estos patrones contribuyen a configurar el contexto de la interacción docente–discente. La segunda dimensión, el *qué*, donde se pone en juego el contenido público generado a lo largo de la interacción docente–discente. Y la tercera y última dimensión es la dimensión *quién*, que hace referencia al grado de responsabilidad que asume el/la discente en el desarrollo de una actividad concreta. Este grado de responsabilidad dependerá de las ayudas que los/las docentes proporcionan.

El instrumento de análisis de la interacción de Sánchez *et al.* (2010) engloba diferentes componentes:

- Unidades didácticas: conjunto de textos, actividades, explicaciones o tareas relacionadas temáticamente entre sí que organizan formalmente los contenidos de cada materia o asignatura.
- Sesión: cada uno de los segmentos horarios que componen la jornada escolar.
- Actividad Típica de Aula: cada una de las actividades que integran una sesión de clase.
- Episodio: conjunto de intercambios comunicativos con un fin determinado y reconocible por los participantes de la interacción docente–discente que tienden a adoptar una determinada manera de organizar la interacción (estructura de participación)
- Ciclo: secuencia comunicativa mas elemental de toda la interacción que se inicia con la formulación de una pregunta y finaliza cuando los interlocutores consideran que se ha satisfecho la demanda.

- Ayudas: las indicaciones y/o acciones del/ de la docente que sirven para activar en el/la discente un determinado proceso que le permita crear un puente entre docente–discente para trabajar conjuntamente en el desarrollo de la tarea.

El desarrollo de todos estos componentes no solo son útiles para analizar la interacción educativa sino también para desarrollarla y construirla. Sánchez *et al.* (2010), desglosan estos componentes para ayudar a clarificar la interacción.

En las tablas siguientes se muestran los subgrupos de los componentes: ciclo y ayudas.

CICLOS FRUSTRADOS	IRE	IRF incompleta	IRF	SIMÉTRICA
El profesor hace una pregunta pero desiste sin haber obtenido una respuesta satisfactoria.	<p>Criterio obligatorio: Pregunta que no requiere elaboración (intención evaluativa o recitativa).</p> <p>Criterios opcionales: –No aproximación sucesiva. –Feedback simple (sí/no, bien/mal).</p>	<p>Criterio obligatorio: Pregunta que requiere elaboración (la intervención es construir conocimiento). Pero no aparece ninguno de estos elementos: –Aproximaciones sucesivas. –Feedback complejo.</p>	<p>Criterio obligatorio: Pregunta que requiere elaboración (la intención es construir conocimiento). + Un criterio adicional: –Aproximaciones sucesivas. – Feedback complejo.</p>	<p>Debe cumplirse al menos uno de estos criterios: –El alumno inicia el intercambio (se hace responsable de la I). –El alumno evalúa la adecuación de la respuesta (se hace responsable de la E/F).</p>

TABLA II. *Los ciclos según su estructura de participación.* Fuente: Sánchez, García & Rosales (2010)

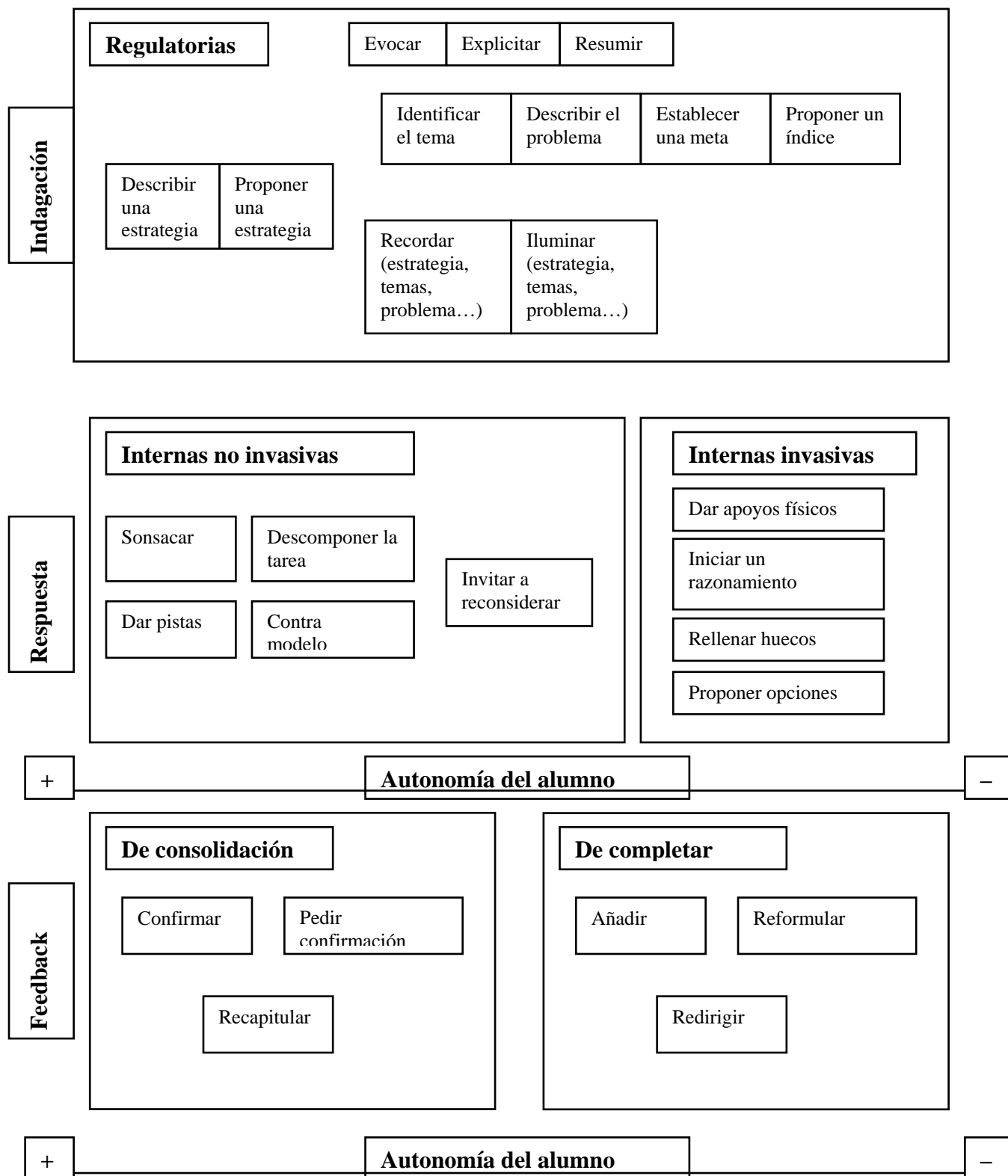


TABLA III. *Relación entre autonomía del alumno y las ayudas (moves).*
Fuente: Sánchez, García & Rosales (2010)

Teniendo en cuenta el componente ayudas, Sánchez *et al.* (2010) desarrolla los niveles de participación de docente–discente que se muestran en el siguiente gráfico.

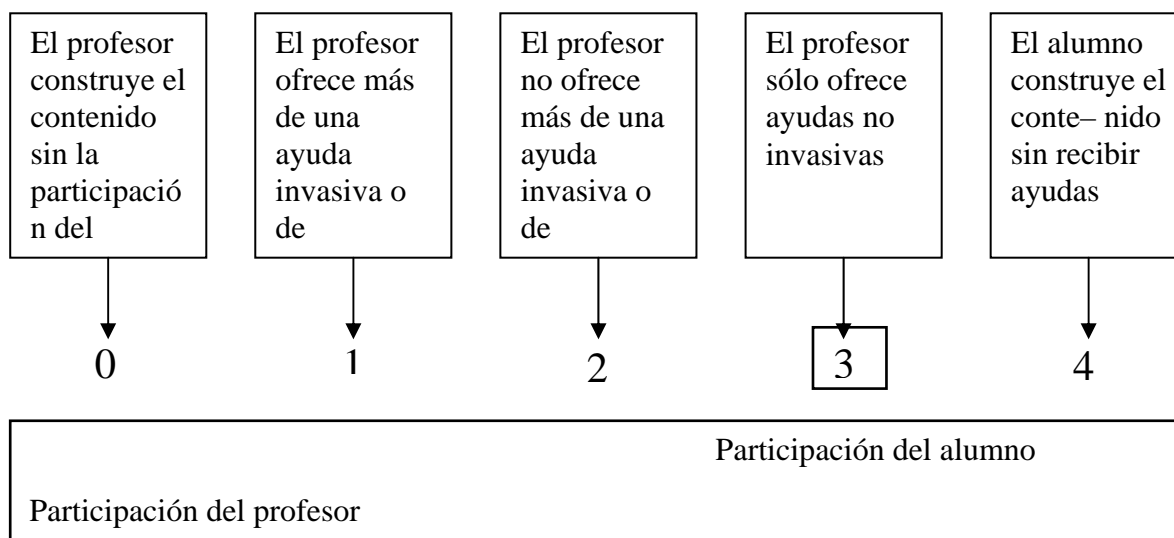


TABLA IV. Clasificación según el grado de participación. Fuente: Sánchez, García & Rosales (2010)

Como bien explicitan en su artículo Sánchez & Rosales (2005), otros autores estudiosos del tema del análisis de la interacción, aunque lo hagan de distintas vertientes, comparten un objetivo común como es conseguir llevar a cabo un buen proceso de enseñanza–aprendizaje partiendo del lenguaje, como instrumento importante, para llegar a construir el conocimiento compartido y que este se llegue a transferir a otras situaciones. Así podemos consultar los trabajos de Edwards & Mercer (1988); Coll, Colomina, Onrubia & Rochera (1992; 1995); Lemke (1997); Wells (2001); Mercer (1997; 2001; 2010).

Los participantes en esta investigación han sido la maestra y los/las alumnos/as (25) de una clase de Educación Infantil–4 años de la escuela pública *Príncipe de Viana* de la ciudad de Lleida, mientras se estaba realizando el trabajo según el Proyecto *Alber*.

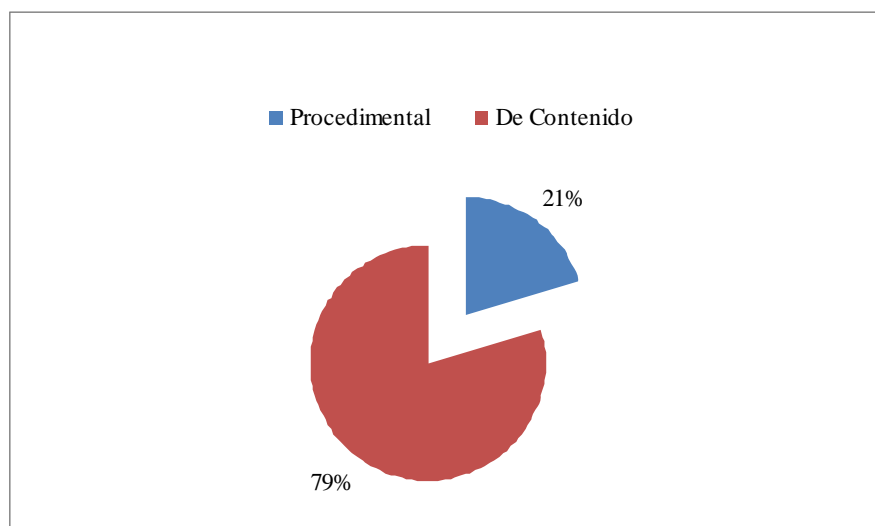
En cuanto al procedimiento, se han observado 20 sesiones a partir de ellas se ha realizado notas de campo para el trabajo de competencias–habilidades de acceso al currículo.

Los resultados que ofrecemos a continuación pertenecen a la transcripción y posterior análisis de la interacción de dos de estas sesiones, las cuales habían sido grabadas en vídeo.

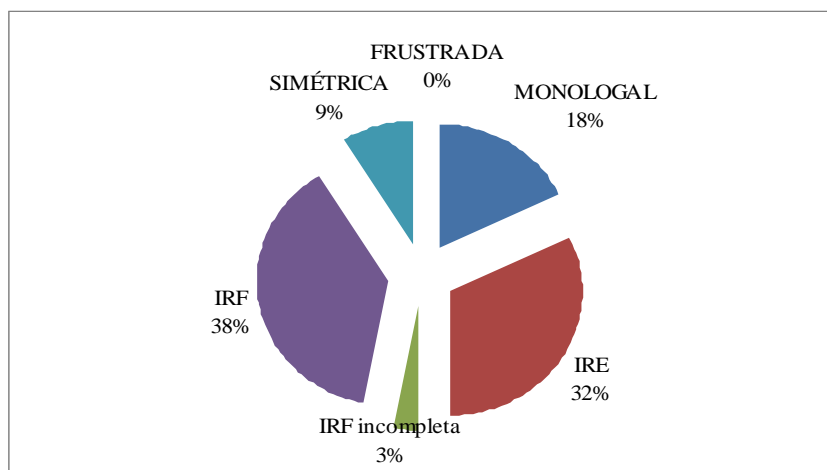
3. Resultados

Los resultados dan respuesta a las tres dimensiones de análisis, o las tres preguntas, a las que debe responder una interacción.

Ante el criterio para la división de *ciclos*, observaremos la dimensión *Qué*, que hace referencia a los contenidos y procesos que emergen de la interacción, es decir, qué contenido se ha hecho público para así valorar la calidad de lo trabajado en la interacción e identificar aquellas ideas o proposiciones que recogen un acuerdo entre las partes. Para ello debe existir al menos algún grado de comentario de lo leído que sea revelador de que se está considerando el significado. En nuestra investigación observamos que la mayoría de ciclos son de contenido (27 ciclos), es decir, en la mayoría de ciclos se genera contenido público. Mientras que hay una minoría que son procedimentales (7 ciclos), es decir, una minoría donde asumimos que no se hace público ningún contenido.

GRÁFICO 1. *Ciclos de las sesiones analizadas*. Fuente: Elaboración propia

Ante el criterio de *estructura de participación*, observaremos la dimensión *Cómo*, que se refiere a desvelar cómo se organiza comunicativamente el segmento de la interacción con el que estamos operando. En nuestro caso operamos con ciclos, pues se tratará de aclarar si hay alguna pauta comunicativa reconocible en ellos. Para ello, observamos que hay un equilibrio en el trabajo de las estructuras IRE y IRF, es decir, hay un equilibrio entre las preguntas que requieren intención evaluativa y recitativa con las que requieren intención de construir conocimiento con aproximaciones sucesivas. Después se encuentran estructuras monológicas donde solamente interviene la maestra, estructuras dialógicas y, finalmente, IRF incompletas (donde la pregunta requiere una elaboración de conocimiento, pero sin aproximaciones ni *feedbacks*).

GRÁFICO 2. *Estructura de participación de las sesiones analizadas*. Fuente: Elaboración propia

Ante la categorización de las *ayudas* (moves), observaremos la dimensión *Quién*, que hace referencia a identificar las ayudas del/de la profesor/a en cada uno de los intercambios de cada ciclo. Nos encontramos con que la mayoría de las ayudas son de carácter interno (sonsacar, descomponer la tarea, dar pistas, contra modelo, dar apoyos físicos, iniciar un razonamiento, rellenar huecos, proponer opciones), mientras que hay un equilibrio de igualdad de aparición ante las ayudas externas y de *feedback*. Pero si tenemos en cuenta los niveles de autonomía que se ofrece al alumnado, debemos decir que las ayudas externas no computan debido a que su función está más relacionada con ayudar a que el alumno se regule y no con aportar contenido. Para analizar los niveles de autonomía nos debemos centrar en las ayudas internas y las de *feedback*. La mayoría de las ayudas internas, en nuestra

investigación, son de contribución a la tarea (das apoyos físicos, iniciar un razonamiento, rellenar huecos, proponer opciones), por tanto, de autonomía baja del alumnado. Y si observamos las ayudas de *feedback* la mayoría también son de contribución a la tarea (recapitular, añadir, reformular, redirigir) y en consecuencia también de autonomía baja del/de la alumno/a.

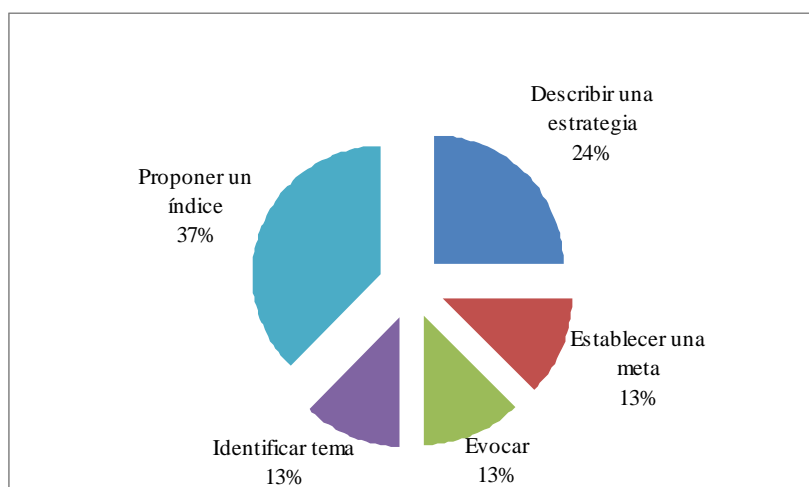


GRÁFICO 3. *Ayudas de indagación de las sesiones analizadas.* Fuente: Elaboración propia

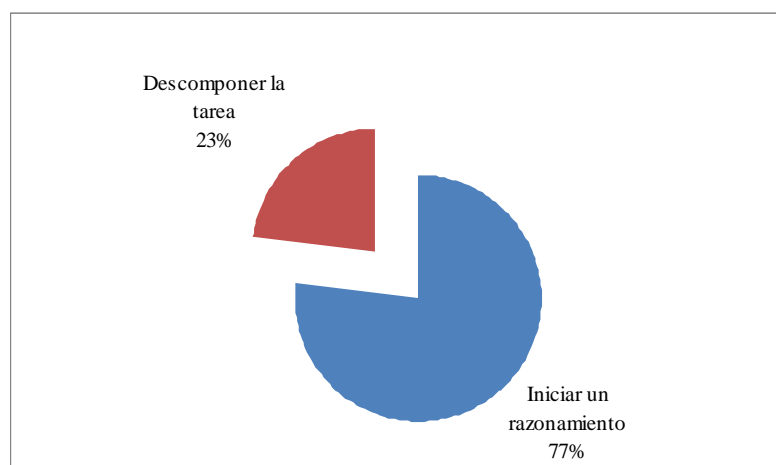


GRÁFICO 4. *Ayudas de respuesta de las sesiones analizadas.* Fuente: Elaboración propia

Ante el *nivel de participación*, también estamos observando la dimensión *Quién*, que hace referencia a determinar el papel del/ de la alumno/a en la elaboración de las ideas generadas en cada ciclo después de haber identificado las ayudas. En nuestra investigación hemos encontrado que los dos extremos *Nivel 0* y *Nivel 4* no se dan, es decir, en la interacción hay participación de profesor/a y de alumno/a como se manifiesta en el equilibrio entre los niveles de participación *Nivel 1* y *Nivel 2* y aparecen menos ciclos donde el alumno tiene un protagonismo y una participación superior al superiores a los del profesor, que es el de *Nivel 3*. Podemos decir que la participación del/de la profesor/a y del/de la alumna es equilibrada pero, mayoritariamente, las ayudas ofrecidas por el/la profesor/a son de contribución directa a la tarea a realizar, teniendo menos protagonismo o manifestación las ayudas de guía verbal que serían las que darían paso a una mayor participación del/de la alumno/a.

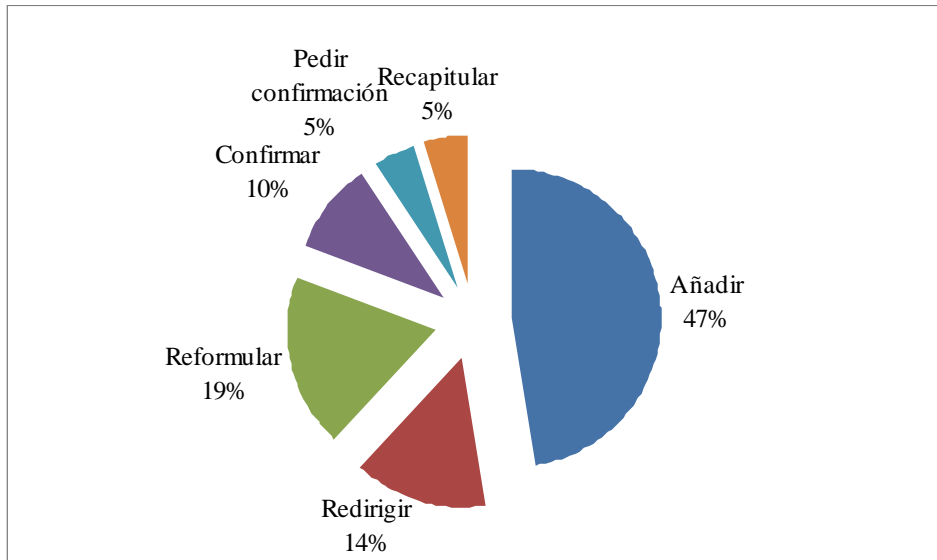


GRÁFICO 5. Ayudas de *feedback* de las sesiones analizadas. Fuente: Elaboración propia

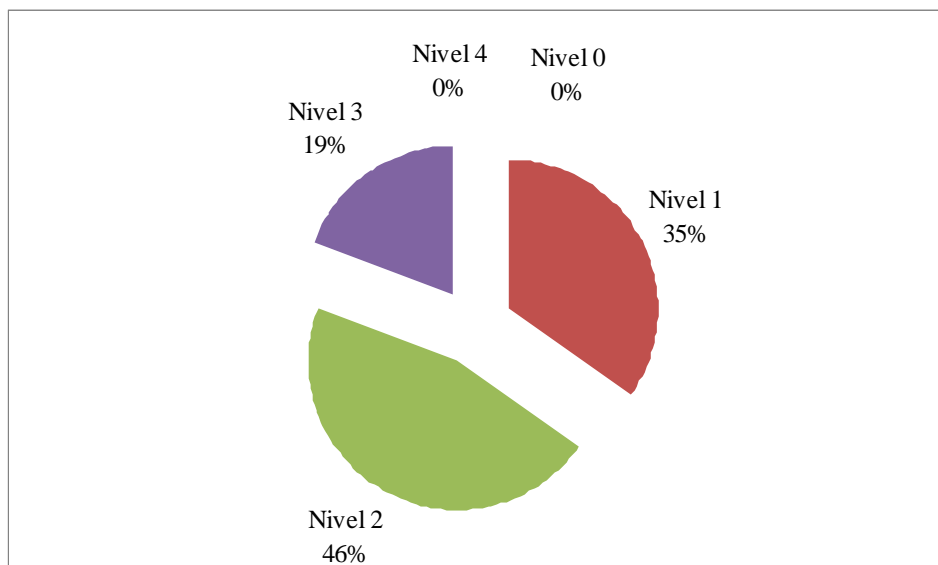


GRÁFICO 6. Nivel de participación de las sesiones analizadas. Fuente: Elaboración propia

El dominio de las lenguas requiere componer un puzle de competencias tanto de alto como de bajo nivel intelectual, entendiendo que para conseguirlos se necesita tiempo y la acumulación de experiencias de distinto orden. En nuestra investigación el catálogo de competencias lo componen las *habilidades-competencias* que se muestran en el gráfico siguiente:

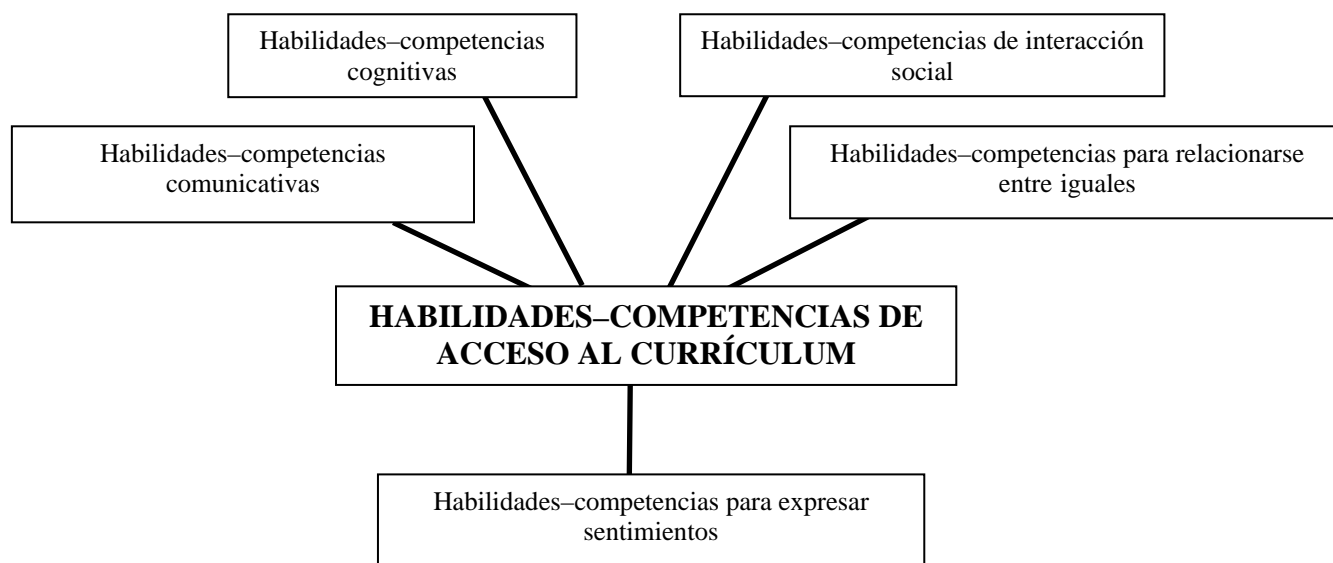


GRÁFICO 7: Las habilidades-competencias que componen el Proyecto Alber y que se han evidenciado en el análisis.
Fuente: Elaboración propia

Las cuatro habilidades situadas en la parte superior corresponden a competencias trabajadas en más de un 50% de frecuencia a lo largo de las 20 sesiones observadas que compusieron el estudio, mientras que la frecuencia de la emplazada en la parte inferior no alcanza el 50%.

4. Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, podemos afirmar que el instrumento de análisis del discurso que se ha utilizado en las sesiones observadas, registradas y tratadas permite analizar y conocer la dialéctica de los/las docentes-discentes que trabajan, en este caso, según el Proyecto *Alber*.

Con las grabaciones realizadas hemos podido analizar lo que se hace en situaciones donde docentes-discentes interactúan en el aula cuando se lleva a cabo el trabajo educativo. En este caso, lo importante ha sido poner de manifiesto qué hacen los/las alumnos/as, qué estrategias utilizan para hacer lo que hacen, qué contenidos se han hecho visibles... De este modo no hacemos referencia a lo que se cree que se hace, sino a lo que realmente se realiza durante la interacción.

El/la alumno/a es protagonista, pero todavía continúa habiendo un protagonismo del/de la maestro/a en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir, en el análisis del discurso las ayudas están dirigidas a la realización de la tarea, por lo tanto de baja autonomía del alumno. Por ello, podemos sugerir que se deben diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje que ayuden a potenciar el trabajo de autodeterminación, autoconocimiento y autoaprendizaje del/de la alumno/a (WEHMEYER, 1996), para ir aplicando una enseñanza más socrática (ADLER, 1982) donde el/la alumno/a no solo aprenda las respuestas sino también el arte de preguntar, donde el/la maestro/a pueda pasar a ser un incitador y moderador de la conversación ofreciendo ayudas, mediante ejemplos y contradicciones, que inciten al conflicto cognitivo como inicio del aprendizaje, dándole la oportunidad de investigar y aprender cómo hacerlo. Se debería dejar más espacio para que el/la alumno/a se muestre él mismo, que pueda aflorar aquello que siente, que quiera expresarlo y mostrarlo. Consideramos que habría que hacerlo participe y a la vez consciente de sus procesos de aprendizaje favoreciendo así la autoestima, la autonomía emocional, la autoafirmación y autoconocimiento.

Según las competencias trabajadas en el análisis del discurso el tipo de ciclos más trabajados son los de contenido. Como en el contenido se elaboran conceptos, en el aula se crea conocimiento conjunto, elaborado y dirigido por el/la profesor/a. En este hecho se continúa observando el elevado protagonismo de la maestra. Es por este hecho que se deberían potenciar actividades más reflexivas, donde los/las alumnos/as trabajen pensamiento de orden superior (cómo organizan el tema a tratar,

cómo piensan y aprenden) en todas las áreas. De este modo se favorecería que el/la alumno/a tome consciencia de las habilidades de pensamiento.

Y atendiendo a los resultados de examinar las competencias que el dominio de las lenguas requiere, podemos afirmar que el análisis del discurso nos permite evidenciar que en el Proyecto *Alber* se trabaja por habilidades–competencias, así como también afirmar que se debe trabajar la autonomía (autogestión y autodeterminación) del alumno y de la alumna. Pero esta idea nos lleva a reflexionar sobre el hecho que ya sabemos que el alumnado de Educación Infantil, al ser más dependientes de la maestra y del maestro, ésta/éste pasa a ser más protagonista, pero ¿este protagonismo se mantiene a lo largo de la etapa de educación primaria?

Ante todo lo expuesto no podemos obviar que el instrumento de análisis del discurso de Sánchez, García & Rosales (2010) ha sido diseñado para analizar la Actividad Típica de Aula (ATA) de lectura, mientras que en la aplicación de este instrumento de análisis en el Proyecto *Alber* se ha utilizado para analizar sesiones de trabajo por proyectos globalizados donde las actividades de aula se van intercalando unas con otras. Esto nos hace reflexionar que, posiblemente, en futuras investigaciones si se analiza la globalidad del Proyecto *Alber* se deberían reajustar y adecuar aspectos como las actividades típicas de aula que lo constituyen y los episodios de nueva creación o de modificación de los ya creados que se desarrollan en la interacción.

La utilización de un diseño de enseñanza–aprendizaje, en el que el alumnado sea el principal protagonista e implicado en su aprendizaje, es una de las indicaciones derivadas de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con el modelo ECTS (*European Credit Transfer System*) se ha pasado de una perspectiva de enseñanza que contabilizaba los créditos de las asignaturas según las horas presenciales de clase, a una distribución horaria orientada hacia la mejora de la calidad del aprendizaje, donde el crédito contiene entre 25 y 30 horas, repartidas entre clases presenciales, trabajo autónomo, lecturas, estudio, evaluación, etc. Precisamente, es en este contexto donde la evaluación formativa adquiere su mejor significado.

Referencias bibliográficas

- ADLER, M. (1982). *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. Nova York: MacMillan.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. & ROCHERA, M.J. (1992). “Actividad conjunta y habla: una aproximación de los mecanismos de influencia educativa”. *Infancia y Aprendizaje*, 59–60, 189–232.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. & ROCHERA, M.J. (1995). “Actividad conjunta y habla”. En FERNÁNDEZ, P. & MELERO, M.A. (eds.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- EDWARDS, D. & MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido en el aula. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- JOVÉ, G. (coord.) (2006). *Desig d’alteritat. Programa Àlber: una eina per a l’atenció a la diversitat a l’aula*. Lleida: Pagès.
- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- MEHAN, J. (1979). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. (2010). The analysis of classroom talk: methods and methodologies. *British Journal of Education Psychology*, 80, 1–12.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- NAVARRO, J.L. & HUGUET, A. (coord. Monográfico) (2006). “Presentación: Inmigración y escuela”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 17–22.
- RODRÍGUEZ, H., GALLEGO, B., SANSÓ, C., NAVARRO, J.L., VELICIAS, M. & LAGO, M. (2011). “La educación intercultural en los centros escolares españoles”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14(1), 101–112.

- SÁNCHEZ, E. & ROSALES, J. (2005). “La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor– alumnos en el aula”. *Cultura y Educación*, 17 (2), 147–173.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, J.R., CASTELLANO, N., DE SIXTE, R., BUSTOS, A. & GARCÍA–RODICIO, H. (2008). “Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa”. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95–118.
- SÁNCHEZ, E., GARCÍA, R. & ROSALES, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- WEHMEYER, M. (1996). “Essential chareacteristics of selfdetermined behaviors of adults with mental retardation and developmental disabilities”. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 632–642.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.