

La práctica de la asamblea de clase en la Educación Infantil y la formación de maestros en didáctica de la lengua oral*

Susana Sánchez Rodríguez
Universidad de Cantabria

En esta investigación nos hemos ocupado de la práctica de la lengua oral de los niños en un primer contexto público de socialización de carácter académico, la escuela infantil, en particular en el espacio especialmente exigente de la reunión del grupo en asamblea. Hemos llevado a cabo un estudio de casos tomando en consideración tres aulas de EI, con el fin de conocer las posibilidades de la práctica de la lengua oral escolar en situación de conversación en gran grupo y proporcionar así elementos de reflexión para los procesos de formación inicial y continua de maestros.

Palabras clave: *asamblea, didáctica de la lengua oral, Educación Infantil, interacción.*

The aim of this research is to understand children's oral language practice in a first context of public and academic socialization, Infant Education schools, where we have focused on a very demanding situation, children's assembly. We have developed a multiple case study, in order to appreciate school oral language practice in great group conversation, and to obtain assumptions from common and different features between these three cases, which we consider useful for teachers' training.

Key words: *assembly, oral language didactics, Early Childhood Education, interaction.*

*Este artículo surge de la Tesis Doctoral *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de Educación Infantil: estudio de casos*, dirigida con sabiduría por la Dra. Isabel Tejerina Lobo y defendida por la autora en enero de 2008 en la Universidad de Cantabria, en el marco del Programa de Doctorado del Departamento de Filología de la UC.

Cette recherche s'occupe de la pratique de la langue orale des enfants à un premier contexte public de socialisation de caractère académique, l'école maternelle, en particulier à la situation spécialement exigeante de la réunion du groupe à une assemblée. Nous avons entrepris une étude de cas multiple, en prenant dans une considération trois salles de maternelle, afin de connaître les possibilités de la pratique de la langue orale scolaire dans une situation de conversation en grand groupe et afin de fournir ainsi des éléments de réflexion pour les processus de formation initiale et continue de maîtres.

Mots clés: *assemblée, didactique du langage oral, Éducation Maternelle, interaction.*

1. Interés y finalidad de la investigación

La etapa de Educación Infantil (desde ahora, EI) se caracteriza por la apertura y creatividad tanto en la metodología de enseñanza y aprendizaje, como en la organización de aula y secuenciación de contenidos, lo que provoca que la referencia a las prácticas que se llevan a cabo en la escuela infantil resultan particularmente imprecisas cuando se valoran fuera de su contexto inmediato. El Estudio de Casos que resumimos en este artículo intenta, por un lado, profundizar en el conocimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Educación Infantil en la vitalidad e inmediatez de su contexto, y por otro, valorar la posible aplicación de este conocimiento en el proceso de formación inicial de docentes especializados en esta etapa.

2. Delimitación del objeto de estudio: lengua oral en la Asamblea de Clase en Educación Infantil

La didáctica de la lengua oral se caracteriza por una cierta invisibilidad frente a la de la lengua escrita, que en EI se incrementa debido a que los niños, inmersos en un desarrollo evolutivo natural de su sistema lingüístico parecen no necesitar ninguna intervención didáctica que regule el aprendizaje de la lengua oral, al tiempo que se inician en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, que demanda de forma más evidente el esfuerzo del docente. Sin embargo, desde la investigación se llama la atención sobre el vínculo entre contextos de uso formal de la lengua oral y el correcto desarrollo de la alfabetización y la trayectoria académica de los estudiantes, al tiempo que se alerta sobre la dificultad de la gestión de la oralidad en el aula (Tough, 1987; 1989; Wells, 1988; 1992; Florin, 1991; 1995; 1996; Borzone y Rosemberg, 1994; Bigas, 2000; Viana, 2001; Halté, 2002).

Dada esta situación, nos propusimos profundizar en esta cuestión mediante el desarrollo de un Estudio de Casos (desde ahora, EC) y acudiendo a contextos en los que la lengua oral ha adquirido una cierta relevancia:

en primer lugar, las maestras con las que hemos trabajado han optado por organizar la enseñanza y el aprendizaje en sus aulas en función de una metodología de índole comunicativa, como son los Proyectos de Trabajo, de modo que no sólo se apoyan en la interacción comunicativa del aula para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que reconocen su valor y por tanto la activan de forma consciente. En segundo lugar, hemos tomado en consideración la práctica de Asamblea de clase puesto que, al constituir un espacio eminentemente verbal, en ella la lengua oral puede tornarse visible, permitiéndonos dirigir nuestra mirada a la cuestión que nos interesa: la gestión por parte del docente de una situación comunicativa oral semiformal que implica al grupo, con el fin de estimar su valor para la didáctica de la lengua oral.

3. Marco teórico interdisciplinar

El objeto de estudio seleccionado requiere un acercamiento interdisciplinar, lo que implica la consideración de un marco teórico complejo, en el que convergen las siguientes miradas:

- Desde la Psicología de la Educación, tomamos en consideración la teoría del constructivismo social (Vygotsky, 1995; 2000; Bruner, 1986; 1988; Bruner y Haste, 1990) como modelo explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos, debido a su flexibilidad y potencial transformador que proporciona un marco teórico apto para la comprensión de la interacción entre adulto y niños, que nos ha llevado a interesarnos por el funcionamiento del discurso en el aula (Sinclair y Coulthard, 1975; Cazden, 1991; Barnes, 1992; 1994; 1995; Edwards y Mercer, 1988; Coll et al., 1990; 1995; 1996; 2001; Wells, 1992; 1996; 2001; Lemke, 1989; 1997).
- Desde la Didáctica y la Teoría de la Educación, hemos analizado la entidad de las prácticas de aula que son objeto de nuestro estudio: la metodología de Proyectos de Trabajo y la Asamblea de Clase, desde su origen en los movimientos de la Escuela Nueva y la Escuela Moderna, hasta valorar su concreción en la escuela Infantil actual (Hernández y Ventura, 1992; Díez, 1995; Domínguez, 2002; 2003; Portillo, 1997a; 1997b; 2000).
- Desde la Didáctica de la lengua oral, hemos valorado la presencia de la lengua oral en el aula como objeto (Dolz y Schneuwly, 1998; Vilá, 2002; Nonnon, 1999) y como medio de enseñanza y aprendizaje (Wells, 1992; 2001; Barnes, 1992; 1994; 1995; Lemke, 1989; 1997), considerando que para que se dé un tratamiento didáctico fructífero de la oralidad en contextos educativos es necesario un profundo conocimiento de la naturaleza de su presencia en el aula, y el aprovechamiento de la práctica tanto explícita –cuando se adopta como objeto claro de enseñanza y

aprendizaje— como implícita —en los momentos en que es importante su gestión como vehículo para la enseñanza y el aprendizaje de cualquier ámbito disciplinar, de modo que se hace patente la relevancia de una adecuada actuación docente en este sentido desde la EI (Florin, 1991; 1995; 1996; Bigas, 2000; Ruiz Bikandi, 2002; Domínguez y Barrio, 2001; Tough, 1989; Pontecorvo et al., 1986; 1989; 1991; 1992); Rosemberg, Borzone et al. (1994; 2001; 2003); Le Cunff (2004); Grandaty (2004); Domínguez y Barrio (2001).

4. Desarrollo del Estudio de Casos

4.1. Características del EC y selección de los Casos

Las cuestiones que han guiado el EC fueron las siguientes:

1. *¿Qué naturaleza adquiere la Asamblea de clase en la EI en aulas en que se sigue una metodología educativa de Proyectos de Trabajo?*
2. *¿Qué papel cumple para la didáctica de la lengua oral?*

A partir de este inicio, y situados en el marco de la Investigación Cualitativa, hemos diseñado un EC que se caracteriza por seguir un *enfoque etnográfico*, ya que buscamos acceder al significado de la actividad social mediante una serie de técnicas diversificadas que permitan la triangulación de los datos. Además, el EC es *instrumental*, es decir, el interés de los Casos reside en el tema —la Asamblea de Clase para la Didáctica de la lengua oral—, y no en las características específicas de los Casos estudiados. Por otro lado, el EC es *múltiple*: con la intención de enriquecer la posibilidad que la investigación nos brindaba para conocer la realidad del aula, hemos ampliado nuestra visión a 3 Casos, para poder así centrarnos en el tema. Por último, nos propusimos desarrollar el proceso investigador en *colaboración y empatía con el grupo*, buscando que progresara con naturalidad y resultara positivo para todos. El EC se revela así como un instrumento de conocimiento de la práctica educativa orientado a la formación, ya que el estudio de un mismo tema en tres contextos diversos a través de la vivencia de la práctica de aula en la Educación Infantil es útil para lectores externos pues permite adquirir nuevas experiencias vicarias, y contrastarlas con la teoría.

Fueron seleccionadas 3 aulas¹ que guardan ciertas diferencias entre sí: dos de ellas se encuentran situadas en un entorno urbano, siendo una

¹ Queremos agradecer especialmente desde estas líneas la generosa colaboración y la paciencia de las maestras Olga Astorga, M^a Antonia Escudero, Pilar Gil, Merche Jorganes y Toñi Zubizarreta durante todo el proceso de elaboración de la investigación, así como a los 66 niños que nos permitieron disfrutar con sus conversaciones durante ese tiempo.

perteneciente a un centro público y otra a uno privado. La tercera de las aulas seleccionadas pertenece a una escuela pública situada en una zona rural de expansión urbana. En cada una de las aulas se dan distintas circunstancias organizativas, que se reflejan en cómo se han gestionado las sesiones de Asamblea registradas. Puesto que nunca hemos buscado la replicabilidad de la investigación, las características específicas de cada una de las aulas observadas nos interesan en la medida en que conforman el contexto de la actividad que hemos observado, descrito y analizado en ellas y pueden aportar diferencias de matiz que amplían las posibilidades de comprensión de la práctica de aula.

<i>Características de las tres aulas seleccionadas</i>			
	<i>Tipo de centro</i>	<i>Situación</i>	<i>Organización del grupo</i>
<i>Caso 1</i>	Público	Urbano	Una maestra y 22 niños de 4 años
<i>Caso 2</i>	Privado	Urbano	Una maestra y 9 niños de 4 y 5 años
<i>Caso 3</i>	Público	Rural, de expansión urbana	Tres maestras y 35 niños de 3, 4 y 5 años

4.2. Obtención de los datos

Estudios de investigadores en didáctica de lenguas como Nunan (1992), Cambra (2003) o Van Lier (2004) ponen de manifiesto la eficacia del enfoque etnográfico para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. La accesibilidad a la actividad de aula como objeto de estudio desde esta perspectiva se concreta en dos aspectos: por un lado, la observación directa de las prácticas que se activan en el aula para lograr los objetivos de enseñanza y aprendizaje y, por otro, el conocimiento del pensamiento docente que guía esas prácticas. La obtención de datos sobre estas dos cuestiones nos ha permitido, a través de dos procesos sucesivos de análisis e interpretación, construir conocimiento respecto de la actividad compleja de enseñanza y aprendizaje de la lengua en cada uno de los contextos concretos que conforman las aulas observadas.

Respecto del pensamiento docente, se realizó un cuestionario como base para la realización de entrevistas estandarizadas no presecuencializadas (Goetz y LeCompte, 1988:133-134), cuya interpretación se realizó siguiendo los modelos de análisis de Cambra y colaboradores (2000; 2003) y de Robert Vion (2000). Este proceso nos permitió obtener una serie de resultados explícitos para cada una de las tres entrevistas realizadas, así como algunos datos emergentes que, viniendo de aquello que nuestros informantes han obviado, eludido o bien añadido, contextualizan

o completan la información que recogida sobre el pensamiento que guía su práctica.

Por lo que respecta a la interacción en la Asamblea de clase, en primer lugar ha sido necesario sistematizar los datos obtenidos a través de la grabación en vídeo de 5 sesiones por cada aula. Cada sesión transcrita se divide, siguiendo a Kerbrat – Orecchioni (2006) en *secuencias*, que se definen por su coherencia semántica y/o pragmática y por tener un valor funcional y temático. A su vez, cada secuencia es dividida en *intercambios*, establecidos a partir de la organización interactiva puntual de los participantes. Es en este nivel en el que se realiza el análisis, puesto que nos hemos propuesto encontrar un modelo de análisis al tiempo abierto y minucioso, que permitiera asumir el volumen de datos y la riqueza de la grabación audiovisual. En efecto, el nivel del intercambio es el lugar en que podemos acceder al *nivel estratégico local de la interacción de la Asamblea*, para poder derivar posteriormente *estrategias globales de actuación* (Vion, 2000). De este modo, no simplificamos el nivel micro de la interacción, y tampoco le restamos vitalidad al poder contemplar qué es lo que la está guiando.

El modelo de análisis surge de una convergencia de estudios sobre análisis del discurso en el aula, y el análisis de categorías emergentes sobre los datos (Glasser y Strauss, 1967), que nos ha llevado finalmente a valorar el interés de la pauta IRF (inicio, respuesta y seguimiento) y adaptar el modelo de Wells (2001) a nuestros objetivos de investigación. La diferencia de nuestro análisis con respecto al modelo de Wells consiste en la introducción de la variable *desempeño comunicativo*, que sirve para tener en cuenta no sólo la función didáctica de las intervenciones de los participantes en la interacción, sino también las características del discurso emitido por los niños como experimentadores de las posibilidades y las restricciones del uso de su lengua en el contexto semiformal de la Asamblea en la EI, y por la maestra como modelo de habla. De este modo, cada intervención tanto docente como de los niños se analiza en su valor comunicativo y en su posible valor didáctico, sea éste realizado de forma consciente o bien resulte emergente en el contexto de la situación de enseñanza y aprendizaje. En particular, queremos destacar las categorías de *eficacia* (logro del propósito comunicativo del hablante) y *adecuación* (ajuste esperable de su discurso al contexto semiformal de la Asamblea), que nos han permitido analizar las características de la intervención docente sobre la competencia comunicativa infantil en la situación estudiada.²

Tras el análisis minucioso de la interacción, cada sesión de Asamblea fue interpretada en función de los siguientes ámbitos de interés:

- *Organización de la interacción*: cómo se gestionan los turnos, cómo se ejerce el control, qué grado de presencia se permite la maestra.

² Sobre las características de la plantilla de análisis, ver Sánchez (2008: 201-203).

- *Grado de objetivación que adquiere la comunicación*: si la lengua oral es objeto de enseñanza/aprendizaje, si la pauta de interacción es impuesta o resultante, y cuál es el grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto.
- *Características que adquiere la mediación en la acción realizada por las maestras*: si ofrecen modelos de discurso, si su mediación está orientada hacia la intervención inmediata de los niños, si la maestra ejerce de receptora o de oyente cualificada.

5. Interpretación de los casos: tres modelos de concreción de la práctica de Asamblea en el marco de Proyectos de Trabajo en la EI

Tras llevar a cabo toda la labor de análisis, hemos desarrollado la interpretación global de cada uno de los Casos, abordando los datos relativos al centro educativo y a las maestras, la interpretación del pensamiento de la maestra, la interpretación de la interacción de cada una de las sesiones de Asamblea registradas y analizadas, y, finalmente, la interpretación global del Caso en función de las preguntas de la investigación.

Este trabajo de interpretación global nos ha permitido encontrar diversas implementaciones de la Asamblea en el marco de PT, respecto de varios factores: su entidad, las características del discurso generado y su papel para la Didáctica de la lengua oral en los 3 contextos estudiados. Por otro lado, hemos encontrado también algunas coincidencias, que nos permiten establecer el carácter de la Asamblea como práctica propia de la cultura de la EI, mientras que las divergencias nos muestran las particularidades de cada caso, que obedecen a cuestiones organizativas y se explican por la falta de codificación curricular de la Asamblea.

A modo de ejemplo, proponemos el cuadro de la página siguiente en el que se ofrecen las diferentes modalidades de realización de la Asamblea en cada uno de los Casos estudiados:

6. Conclusiones finales: reflexiones para la formación de maestros

Ofrecemos a continuación una serie de reflexiones derivadas del trabajo realizado, que consideramos interesantes para la formación inicial y continua de maestros especializados en Educación Infantil.

En primer lugar, hemos podido constatar que las maestras, aun poniendo en práctica un enfoque comunicativo que se corresponde con el sólido giro comunicativo del currículo escolar, y con la investigación actual sobre didáctica de la lengua, se mueven en una práctica que no llega a asumir conscientemente todos los aspectos en los que es posible intervenir para que el espacio del aula sea favorable y enriquecedor respecto del desarrollo de la competencia comunicativa infantil en la exigencia del contexto escolar. Esto confirma la apreciación que investigadores como Van Lier (1995) han apuntado: *es preciso aumentar el grado de conciencia*

Modalidad de desarrollo de la Asamblea

<i>Caso 1</i>	<i>Caso 2</i>	<i>Caso 3</i>
<p>– Se dirige principalmente a la construcción del grupo y al aprendizaje, pero en él cabe también el juego.</p> <p>– Se dirige principalmente a la construcción del grupo y al aprendizaje, pero en él cabe también el juego. La Asamblea es el espacio principal de comunicación en grupo, moderado por la maestra, en el que un grupo numeroso de niños debe aprender a participar.</p> <p>– Se dirige principalmente a la construcción del grupo y al aprendizaje, pero en él cabe también el juego. Se presenta muy ligada al desarrollo de los Proyectos de Trabajo</p>	<p>– Se dirige principalmente a la construcción del grupo y al aprendizaje, pero en él cabe también el juego. La Asamblea es el espacio principal de comunicación en grupo, moderado por la maestra, en el que un grupo pequeño de niños debe aprender a participar.</p> <p>– Se dirige principalmente a la construcción del grupo y al aprendizaje, pero en él cabe también el juego. Se dirige a la construcción del grupo y al aprendizaje.</p> <p>– Se dirige principalmente a la construcción del grupo y al aprendizaje, pero en él cabe también el juego. Se presenta con independencia del Proyecto de Trabajo que esté desarrollándose en el aula, aunque en ocasiones éste se filtre en ella.</p>	<p>– Se dirige principalmente a la construcción del grupo y al aprendizaje, pero en él cabe también el juego. La Asamblea es el espacio principal de comunicación en grupo, moderado por las tres maestras, en que un grupo numeroso de niños de edades diversas deben aprender a participar.</p> <p>– Se dirige principalmente a la construcción del grupo y al aprendizaje, pero en él cabe también el juego. Se dirige a la socialización y el aprendizaje en el marco lúdico que crea el desarrollo de los Proyectos de Trabajo.</p> <p>– Se dirige principalmente a la construcción del grupo y al aprendizaje, pero en él cabe también el juego. Se presenta muy ligada al desarrollo del Proyecto de Trabajo que esté en marcha.</p>

de los docentes respecto de su intervención en la práctica de la oralidad en el aula para que ésta se dirija a la mejora de las habilidades de comunicación de los niños.

La objetivación de la intervención en la lengua oral en la Asamblea de clase tiene que ver con diversos ámbitos de conocimiento que dotan a los docentes de la capacidad de decidir cómo organizan su trabajo respecto de la didáctica de la lengua oral:

- a) *Conocimiento de los géneros discursivos, propios del contexto de aula o públicos:* las maestras con las que hemos trabajado asumen que la Asamblea es el ámbito principal para la práctica lingüística. Sin embargo, no la han objetivado como práctica institucionalizada, es decir, como género discursivo, sino que la valoran en tanto que formato para la comunicación en el grupo. El conocimiento del vínculo que se da entre acción y comunicación y su cristalización en géneros discursivos, así como la conciencia del dinamismo de estas prácticas en su contexto sociohistórico permite a las maestras decidir de qué forma llevan a cabo la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de la lengua oral, en toda su complejidad.
- b) *Conocimiento de la Asamblea como práctica concreta para la didáctica de la lengua oral:* como consecuencia del nivel de conocimiento anterior, asumir que la Asamblea de clase es una actividad social con una entidad discursiva propia ofrece la oportunidad de plantearse conscientemente cómo se acomete la práctica del discurso plurigestionado en un contexto semipúblico; así como el grado de vinculación de ésta con el desarrollo de los Proyectos de Trabajo, con la Educación en Valores, o bien en qué grado permite la autonomía del grupo de iguales frente al control de la maestra. En una palabra, la práctica de la Asamblea se separa del discurso de aula en función de características objetivadas como su funcionalidad, su temática o la organización de la interacción que se da en ella, de modo que se pone de manifiesto su particularidad y las razones por las que adquiere importancia como espacio para la didáctica de la lengua oral, de modo que cada docente puede organizar conscientemente su práctica.
- c) *Conocimiento de los diversos ámbitos de desarrollo de la competencia comunicativa infantil:* la Asamblea es también un espacio para la observación de la competencia comunicativa infantil. Es preciso que el docente adquiera conciencia respecto de las diversas dimensiones de esta capacidad para que ésta adquiera visibilidad y, de este modo, sea posible llevar a cabo una observación encaminada a valorar las auténticas necesidades de experimentación comunicativa de los niños en el primer contexto de socialización pública al que acceden, y en el que la lengua oral es al tiempo objeto y medio de aprendizaje formal. En particular, consideramos que la dimensión discursiva debe

ocupar el primer plano en la intervención docente, de forma que el discurso conjunto funcione con coherencia y cohesión, responda a una progresión temática equilibrada, y de este modo las aportaciones al mismo deban asumir el reto de lograr tanto la eficacia como la adecuación.

- d) *Conocimiento de las implicaciones de la intervención docente en la acción en el contexto de la Asamblea*: en primer lugar, es preciso adquirir conciencia sobre la propia organización de la Asamblea como espacio de actividad compartida. En efecto, el hecho de valorar el sentido que adquiere para quienes se implican en ella permite asumir de qué manera es posible sacar partido educativo de esta práctica, y, en particular, valorar la función que está adquiriendo para la didáctica de la lengua oral. En segundo lugar, el conocimiento de la complejidad de la práctica tanto explícita como implícita de la oralidad en el contexto de la Asamblea es necesario para poder asumir cómo realizar una intervención en la acción encaminada a que la participación en la Asamblea aporte a los niños una experimentación comunicativa propia de un contexto enriquecedor, basado en la práctica reflexiva en contexto.

Creemos que la mejora de la formación docente respecto de estos parámetros permite a las maestras organizar mejor su práctica, al tiempo que, al promover una práctica más consciente y reflexiva, contribuye a controlar la complejidad de la gestión de un grupo de niños menores de seis años en función de criterios organizativos y de funcionalidad de la actividad conjunta.

En conclusión, *la Asamblea de clase en la EI constituye un espacio reglado para la práctica de la expresión oral y la escucha en el grupo*, que, siendo gestionada de forma consciente y reflexiva por el docente en función de las posibilidades organizativas de su aula, permite desarrollar las competencias específicas de lengua oral para la Educación Infantil.

BIBLIOGRAFÍA

- Barnes, D.R. (1992) "The role of talk in learning" en Norman, K (Ed.) *Thinking voices. The work of the National Oracy Project* (pp. 123-129). London: Hodder & Stoughton.
- Barnes, D.R. (1994) *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- Barnes, D.R. (1995) *Communication and learning revisited: making meaning through talk*. Portsmouth: Boyton-Cook.
- Bigas, M. (2000) "El lenguaje oral en la escuela infantil", en M. Bigas y M. Correig, *Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Borzone, A.M. y Rosemberg, C.R. (1994) "El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro", en *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

- Bruner, J. y Haste, H. (1990) *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J. y Llobera, M. (2000) "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral", en *Cultura y Educación*, 12 (1), 25-40.
- Cambra, M. (2000) "El pensamiento del profesor: formación para la práctica reflexiva", en Camps, A.; Ríos, I.; Cambra, M.; *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-172). Barcelona: Graò.
- Cambra, M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula*. Madrid: Paidós-MEC.
- Coll, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996) *Enseñanza y aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1996) "La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos", en C. Coll y D. Edwards, *Enseñanza y aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001) "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos", en *Investigación en la escuela*, 45, 21-32.
- Diez, C. (1995) *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Eds. de la Torre-Proyecto Didáctico Quirón.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998) *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Domínguez, G. (2002), *Vivir la escuela: desde una práctica reflexiva, crítica, investigadora*. Madrid: Eds. de la Torre-Proyecto Didáctico Quirón.
- Domínguez, G. (2003), "Algunas reflexiones sobre los Proyectos de Trabajo", en *In-Fan-Cia*, 79, 18-21.
- Domínguez, G. y Barrio, J.L. (2001) *Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós / MEC.
- Florin, A. (1991) *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Florin, A. (1995) *Parler ensemble en maternelle: la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris: Ellipses, 1995.
- Florin, A. (1996) "Langage et culture à l'école maternelle", en *Psychologie et Éducation*, 25, 15-31.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Grandaty, M. (2004) "Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage: les étayages", en C. Garcia-Debanc y S. Plane, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 173-214). Paris: Hatier.
- Halté, F. (2002) "Pourquoi faut-il oser l'oral?", en *Cahiers Pédagogiques*, 400, 16-17.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992) *La organización del currículo por Proyectos de Trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006) *Les interactions verbales (vol. 1): Approche interactionnelle et structure des conversations*. Armand Colin: Paris.
- Le Cunff, C. (2004) "Enseignement de l'oral intégré aux apprentissages disciplinaires, et socialisation", en *Actes du 9^e Colloque de l'AIRDF*, Québec: Université Laval. [Documento en línea] <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php>. [Disponible en Marzo de 2009]. Acceso libre.
- Lemke, J. (1989) *Using language in the classroom*. Oxford: O.U.P.
- Lemke, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

- Nonnon, E. (1999) "L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques", en *Révue Française de Pédagogie*, 129, 87-131.
- Nunan, D. (1992) *Research methods in language learning*. C.U.P.
- Pontecorvo, C. (1986) "Interazione di gruppo e conoscenza", en *Età Evolutiva*, 22, 85-95.
- Pontecorvo, C. (et al.) (1991), *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Pontecorvo, C. y Orsolini, M. (1992) "Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad", en *Infancia y Aprendizaje*, 58, 125-141.
- Pontecorvo, C., Orsolini, M. y Amoni, M. (1989) "Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva" *Giornale Italiano di Psicologia*, XVI (3), 479-511.
- Portillo, M. C. (1997a) "Les assemblees escolars: un gènere discursiu que cal ensenyar i aprendre", en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 13, 102-117.
- Portillo, M. C. (1997b) "La lengua oral en las asambleas", en *Aula de Innovación Educativa*, 65, 17-21.
- Portillo, M. C. (2000) "El valor de la palabra compartida. Hablar para aprender en las asambleas de clase", en *Aula de Innovación Educativa*, 96, 23 - 27.
- Rosemberg, C.R. y Borzone, A.M (2001) "La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados", en *Cultura y Educación*, 13 (4), 407-424.
- Rosemberg, C.R., Borzone, A.M. y Diuk, B (2003) "El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres", *Cultura y Educación*, 15 (4), 399-423.
- Ruiz Bikandi, U. (2002) "¿Lengua oral formal en la Educación Infantil?", en *Aula de Innovación Educativa*, 111, 23-27.
- Sánchez, S. (2008) "Didáctica de la lengua oral en una sesión de Asamblea en el segundo ciclo de Educación Infantil", en J.L. Barrio (Coord.) *El proceso de enseñar lenguas: investigaciones en Didáctica de la Lengua*, pp. 195-228.
- Sinclair, J.M. y Coulthard, R.M. (1975) *Towards an analysis of discourse*, London: Oxford, O.U.P.
- Stake, R.E. (1998), *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tough, J. (1987) *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.
- Tough, J. (1989) *Lenguaje, conversación y educación: el uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor.
- Van Lier, L. (1995) "Linguística educativa: una introducción para enseñantes de lenguas", en *Signos: Teoría Y Práctica De La Educación*, 14, 20-29.
- Van Lier, L. (2004) *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Viana, F. L. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Vilà, M. (coord) (2002), *Didáctica de la lengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó
- Vion, R. (2000) *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- Vygotsky, L.S. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S., (2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (1992) "The centrality of talk in education", en Norman, K (ed) *Thinking voices. The work of the National Oracy Project*, (pp. 283 - 310). London: Hodder & Stoughton.
- Wells, G. (1996) "De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia" en Coll, C; Edwards, D. *Enseñanza y aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 75 - 98). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wells, G. (2001) *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.