

Cantar versos improvisats a l'escola primària: un exemple al voltant de la innovació didàctica com a *experiència crítica*

Albert Casals Ibáñez

Mercè Vilar Monmany

Universitat Autònoma de Barcelona

Aquesta comunicació incideix en la relació entre *innovació didàctica* i el que Woods (1997) denomina *experiències crítiques*. En aquest marc, ens fixarem en la importància de les (in)seguretats dels mestres en els processos d'innovació i, en conseqüència, dels dissenys de formació i recerca associats. Per il·lustrar aquests constructes teòrics, ens fonamentarem en un projecte portat a terme des de les àrees de música i de llengua.

Innovació docent, investigació i formació

Des del curs 2006-07, l'equip *Cançó i escola* del grup de recerca *Música i Educació*¹ estem pilotant i investigant experiències al voltant de la *glosa*² a l'escola (Casals, 2009a). L'objectiu final és introduir aquesta activitat lingüísticomusical en diferents centres de primària de Catalunya com a resposta a certes necessitats detectades i analitzar els resultats i les implicacions que es deriven d'aquesta acció. Tant a nivell docent com investigador, l'interès se centra en:

- el desenvolupament de la personalitat i la millora de la convivència dins del grup
- la revitalització del treball de llengua oral i la introducció a l'expressió poètica
- l'ampliació del repertori i del treball en cançó
- la modificació de les actituds envers l'activitat de cantar i envers la noció *tradicional*

El projecte *La cançó improvisada a l'escola* es fonamenta en la col·laboració entre els mestres de llengua –habitualment tutors– i els mestres especialistes de música, en els darrers cursos de l'etapa (de 4t a 6è). Encara en relació amb el professorat, cal subratllar que un dels pilars de la proposta és la formació permanent lligada a la pràctica, a l'experimentació educativa.

Tot i que el projecte continua en progrés, en aquesta comunicació utilitzarem les dades de les experiències realitzades durant les dues primeres etapes (Casals, 2009a). Durant la primera fase es va dissenyar, aplicar i analitzar una prova pilot a un curs de 5è de Primària. La metodologia utilitzada en aquest estadi inicial va ser la investigació-acció col·laborativa (Casals, Vilar, Ayats,

¹<https://grupsderecerca.uab.cat/musicaieducacio>

²La denominació *glosa* (o també *cançó improvisada*) fa referència a totes aquelles activitats en què es canten versos creats en llengua catalana de forma extemporània a la pròpia cantada. Aquesta etiqueta inclou tant el que es fa a Catalunya (jotes de l'Ebre, corrandes, garrotins, cançons de pandero, etc.) com a d'altres indrets de parla catalana (la glosa mallorquina, la glosa menorquina o el cant d'estil valencià en serien tres exemples destacats). Per comprendre o aprofundir en les tonades i el seu context podeu consultar Ayats (2007).

Per extensió, *glosador* (o de vegades *corrandista* a nivell de Catalunya) fan referència a qualsevol qui improvisa versos en les cantades, sense especificació de si utilitza una tonada o una altra.

2008): l'investigador va prendre el rol docent i va compartir les tasques de planificació i d'anàlisi amb una mestra de música i una mestra generalista, les quals van assumir un paper actiu en el desenvolupament de la recerca. Durant el curs següent –segona fase o fase extensiva– l'investigador es centrà en un grup de treball format per 8 mestres (meitat de música, meitat de llengua) de 4 escoles diferents. A través del grup es guiaren i analitzaren experiències similars a l'efectuada durant la prova pilot, però diversificant l'experimentació en relació amb tres aspectes: nivell educatiu, la llengua materna predominant al centre i el context escolar³. Aquest grup també s'utilitzà com a grup de discussió.

Per últim, creiem necessari especificar que parlem d'innovació en relació amb tres dimensions:

- a) una *matèria primera* inèdita a l'escola catalana (la *glosa*)
- b) un nou enfocament didàctic respecte el treball de continguts educatius de gran importància (la llengua oral, la poesia, el cant tradicional, el desenvolupament de la persona)
- c) una forma de realitzar innovacions escolars que encara està en procés d'incorporació i assentament al nostre sistema educatiu: la col·laboració entre disciplines i, al mateix temps, la col·laboració entre escola i universitat.

Les experiències crítiques

És possible que el concepte *experiència crítica* ens remeti a disciplines o a àmbits no específicament educatius (medicina, psicologia) i que l'haguem vist utilitzat en estudis de diferents àrees de les ciències socials. En el camp de l'educació el referent més important és Peter Woods qui, el 1993, desenvolupà i argumentà el constructe en el llibre *Critical events in teaching and learning* (Woods, 1997). En aquesta comunicació ens basarem en la proposta d'aquest autor.

Woods parteix del concepte *incident crític*⁴, que ja havia estat utilitzat des de la dècada dels 50, per construir una categoria no focalitzada únicament en un moment puntual: *Las experiencias críticas son un fenómeno relativo. Se encuentran entre los incidentes relámpago y los períodos de fase vocacional. Son programas de actividades educativas, integrados y concentrados, que pueden durar desde varias semanas hasta más de un año. Algunas podrían ser conocidas internamente como temas, proyectos o tópicos, aunque, de ningún modo, todas sean críticas en sus efectos.* (Woods, 1997: 18)

Segons aquest autor, les experiències educatives⁵ es poden adjectivar de *crítiques* per les quatre raons que s'exposen al Quadre 1.

³El marc teòric i la proposta didàctica els trobareu desenvolupats al llibre *Corrandescola* (Casals, 2009b).

⁴Woods (1997) parla d'*incidentes críticos* com a moments i episodis de gran transcendència pel canvi i el desenvolupament personal. L'anàlisi d'*incidentes críticos* té més presència i tradició en el camp educatiu, tot i que amb perspectives i usos no sempre coincidents. Per a un major aprofundiment al voltant de la utilització d'aquest constructe i la seva funció a nivell de recerca educativa podeu consultar autors com Angelides (2001) o Nilsson (2009).

⁵Davant de la impossibilitat d'aprofundir en tots els conceptes utilitzats, remetem a Baquero et al. (2005) en relació amb les discussions sobre què és i què significa el terme *experiència*.

Quadre 1: Indicadors que permeten adjectivar com a *crítica* una experiència segons Woods

1. Promueven la educación y el desarrollo del niño por caminos inusualmente acelerados. Hay momentos de un progreso excepcional, de varios modos –actitudes hacia el aprendizaje, comprensión de uno mismo, relación con los otros, adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades.
2. Estas experiencias pueden ser críticas para un cambio del profesor. (...) las experiencias críticas son en gran medida intencionadas, planificadas y controladas. Pero los planes contenidos en ellas se esparcen según el crecimiento y su esfera de acción y según las oportunidades. (...) el profesor también aprende y evoluciona.
3. Las experiencias críticas pueden tener también una importante función de conservación y confirmación para los profesores (...) Las experiencias críticas permiten a los profesores conservar sus ideales, a pesar de los ataques a que podrían estar normalmente sometidos.
4. Estas experiencias pueden ser críticas para la profesión globalmente. (...) Si las experiencias críticas se pueden mostrar todavía como posibles, también quizá, cuando todo ha arraigado, dándose incluso mejores oportunidades, serían un considerable elevador de la moral de los profesores en general. Por lo tanto, aún no siendo el instigador de tales experiencias, uno puede obtener ayuda e inspiración de ellas.

(Woods, 1997: 18-20)

Encara seguint Woods (1997: 20-25), les *experiències crítiques* contenen dues grans característiques: l'*aprenentatge real* i la *vivència comunitària*.

- Partir de les pròpies necessitats i del nivell cognitiu dels alumnes (significació), l'enorme importància d'estar arrelat a la realitat o la integració dels coneixements que aprèn el nen serien algunes característiques fonamentals que definirien l'*aprenentatge real*. Es tracta, en definitiva, d'un enfocament basat en la teoria constructivista del coneixement.
- L'esforç i la implicació de tots en una mateixa direcció, així com el desenvolupament d'una identitat i d'una cultura de grup esdevenen centrals. Aquest fet possibilita arribar més lluny, com a comunitat unida, del que de forma individual o fraccionada seria imaginable.

Des d'una altra perspectiva, cal tenir present que han d'existir determinats condicionants que permetin que es produeixi una experiència crítica (Woods, 1997: 29-33). L'adequació de les experiències al marc legislatiu, el suport material i moral des de dins i des de fora de l'entorn escolar i la presència de professors que puguin exercir d'*agents crítics* o ànimes del projecte són tres gran aspectes que, en cas de coincidir fan augmentar enormement les possibilitats que els fets excepcionals tinguin lloc.

Encara seguint Woods (1997: 26-28), hem de parlar de sis etapes que permeten fer avançar l'*aprenentatge* en forma d'*espiral*; aquestes etapes s'acumulen unes amb les altres de forma no regular (períodes d'equilibri amb moments de desequilibri sobtat que s'hi intercalen). La seqüència comprèn:

- I. *Conceptualització* o moment de gestació del projecte a partir d'una idea primigènia.
- II. *Preparatiu i planificació*.
- III. *Divergència* de camins durant la fase en què es permet l'experimentació, la innovació i la creativitat.
- IV. *Convergència* o integració de tot allò experimentat durant la fase anterior.
- V. *Consolidació* del projecte.
- VI. *Celebració* que marca la fi del camí recorregut.

Anàlisi i resultats

Per comprovar fins a quin punt les experiències pilotades al voltant de la glosa a l'escola podien etiquetar-se de *crítiques*, s'han pres les dades recollides durant les dues primeres etapes del projecte d'innovació-investigació-formació.

S'han analitzat dues menes de fonts, escrites, àudio i audiovisuals. En el primer cas, es tracta fonamentalment de les dades provinents del diari de camp de l'investigador, que inclouen des de les anotacions d'allò observat com a participant fins a allò viscut en les reunions, el grup de discussió i les entrevistes realitzades. En el cas del grup de discussió i de les reunions la recollida de dades es complementà mitjançant enregistraments àudio. En el cas de sessions escolars excepcionals, s'utilitzà el vídeo com a mitjà per obtenir un major nombre de dades. Addicionalment cada escola redactà un petit informe de valoració.

A partir d'aquestes dades es contrastaren les similituds i les diferències entre allò registrat durant les experiències i el concepte d'*experiència crítica* desenvolupat per Woods que hem exposat en el punt precedent.

En primer lloc, vam comprovar si en les experiències portades a terme apareixen els indicadors que permetien adjectivar-les de crítiques (Quadre 1). Les dades més significatives en aquest sentit van ser:

1. Molts alumnes van assolir resultats molt per sobre dels que preveïen les seves mestres i solament amb un trimestre. Aquest progrés no tant sols es produí en relació amb els coneixements o les habilitats lingüístiques i musicals, sinó també respecte al desenvolupament de la pròpia personalitat i a les relacions socials dins del grup-classe (Quadre 2).

Quadre 2: Exemple paradigmàtic de progrés per sobre de les expectatives dels mestres

A l'inici del projecte en una escola, l'investigador parla amb la tutora i l'especialista de música sobre les possibilitats que els seus alumnes acabin improvisant. Elles ho veuen factible en alguns casos, però no en d'altres i afirmen: "n'hi ha que sabem segur que no improvisaran: el CR, la IM... nens d'aquests que són tan tímids..." (FR, reunió, 30-01-07).

A la sessió final del projecte, el nen i la nena esmentats esdevenen dos dels sis alumnes que es van atrevir a improvisar en públic, davant dels altres mestres i grups-classe de l'escola.

Com resumia una de les mestres del projecte: *Molts d'ells [els alumnes] ens han sorprès gratament fent actuacions estel·lars quan són alumnes que normalment no destaquen. Els podies felicitar i fer pujar l'autoestima. [...] Es reptaven nens acadèmicament molt bons amb d'altres que no. S'igualaven.* (CS, reunió 16-04-08)

2. Es van remoure o replantejar concepcions i estratègies educatives en els mestres implicats, molt especialment respecte a la funcionalitat del cant a l'escola, a la noció de *cançó tradicional*, al treball poètic i a la participació o integració de la diversitat d'alumnes dins de les activitats de llengua catalana. Algunes impressions il·lustratives d'aquests canvis en les mestres participants en el projecte eren: *Per poder fer un procés d'ensenyament-aprenentatge realment interdisciplinari cal una reorganització de la programació de llengua i música, ja que cal tenir en compte tot allò que pot estar relacionat per tal de fer una bona coordinació entre les diferents àrees implicades i els corresponents mestres que les imparteixen. Creiem que ens falta pràctica per impartir des d'aquesta perspectiva*

interdisciplinària per tal de treure'n el màxim profit. (Col·legi SCJ, informe de valoració, juny 2008)

S'ha trencat la idea de la poesia com a avorrida. A classe sempre han tingut llibres de poesia i mai no se'ls havia fet cas... i ara són els més sol·licitats! [...]

[Abans dèiem:] hem de fer un poema sobre la mare i era una tasca com molt difícil.

Ara diem: anem a fer garrotins sobre tal cosa... i cap problema! (TS, reunió 16-04-08) Amb menys temps [dedicat a l'ensenyament-aprenentatge], molt millors poesies.

A nivell de vocabulari els surten paraules molt més ràpid. (LA, reunió 16-04-08)

Gràcies a aquesta activitat els agrada molt més el llenguatge poètic. (Col·legi MDR,

informe de valoració, abril 2008) Abans, a classe de música, quan els feies cantar individualment els feia vergonya a alguns, o arrufaven el nas. I amb això, no. Tots s'han llançat a cantar. (MA, reunió 16-04-08)

La gent que diu que no els agrada la música o no li agrada cantar, aquí els tornes a fer entrar dins de la roda. (TS, reunió 16-04-08)

3. Molt connectat amb el punt anterior, és interessant subratllar que s'han reformulat aquests processos d'ensenyament-aprenentatge des dels propis ideals en què els mestres i les escoles implicades creien –la importància social de la llengua i de la música, el desenvolupament personal i les relacions socials com a centre de l'educació, la voluntat de viure la cultura pròpia, l'expressió poètica com a activitat necessària a l'escola–, malgrat les dificultats diàries del quotidià que es viu en alguns centres.
4. Aquest projecte resulta d'interès per als professionals de l'educació en general com ho demostra el fet que el projecte continua evolucionant i estenent-se pel territori. El curs 2009-10 la Generalitat de Catalunya ha iniciat seminaris formació permanent basats en aquestes experiències. Per altra banda, l'ICE de la UAB, a més a més del suport al grup de treball, ha facilitat l'edició de materials específics (Casals 2009b).

També és important remarcar que el fet de treballar amb la cançó amb text improvisat significa crear un tipus de lletres elaborades pels propis alumnes, és a dir, que partien dels seus interessos i que s'inventaven i s'interpretaven des del punt de l'aprenentatge en què es trobava cada alumne. A partir d'aquí, les mestres donaven recursos i estratègies per millorar o exemplificaven aspectes a solucionar (lingüístics, musicals, interpretatius, com a públic). En definitiva, tot aquest treball tenia sentit perquè es feia dins d'una col·lectivitat, com a joc comunitari. Les gloses, amb petites diferències segons l'escola, han promogut diàlegs, converses i s'ha produït el convenciment que la millora individual de cada glosador al final afavoreix el clima i la vivència que poden tenir les cantades col·lectives.

Cal fer menció especial al tema dels rols i la formació del professorat en connexió amb les inseguretats que les mestres implicades van explicar haver viscut:

- El principal *handicap* que van explicitar en diverses ocasions va ser que no eren expertes en l'art de glosar ja que cap d'elles tenia experiència glosadora abans d'iniciar el projecte.

És fumut quan un nen et fa un garrotín i no saps com contestar... (MA, 16-04-08) Si el que està davant piqués més, els nens respondrien més. (TS, 16-04-08)

Aquesta situació, que en principi era font de desconcert i preocupació, les va obligar a buscar un nou rol i noves estratègies educatives com a docents. El mestre com a orientador o facilitador de l'aprenentatge va esdevenir el nou paper i es va complementar amb la presentació de models experts que, en directe i també mitjançant gravacions, poguessin servir d'exemple pels alumnes.

- Un segon element que les mestres exposaren va ser la falta de formació respecte a habilitats que tenien assignades com a pròpies d'una altra àrea. D'aquesta forma, les mestres de llengua es consideraven poc competents en el cant, mentre que les de música els passava de forma semblant en relació amb la creació poètica. La solució passava per la col·laboració entre generalistes i especialistes de música i, en definitiva, a l'interès i el traspass de coneixements entre les disciplines implicades.
- Per últim, també es plantejà com a dificultat la necessitat d'utilitzar referents didàctics basats en paradigmes educatius diferents dels que tenien. Més específicament, les mestres de llengua no estaven segures de com treballar i de com avaluar la llengua sense el referent escrit, mentre que les de música mostraven dubtes sobre com treballar i avaluar un estil de cantar no acadèmic.

En totes aquestes inseguretats (de domini de la matèria, de les habilitats implicades i de les estratègies didàctiques associades) les mestres recalquen la importància de tenir un agent extern a l'escola (l'investigador) que funcionava com a expert, com a crític i com a motivador. Segons el seu parer, sense aquesta figura difícilment s'haurien plantejat i haurien pogut tirar endavant amb èxit un projecte amb tants reptes.

Per tancar aquest punt, volem mencionar que si bé van existir molts punts d'encontre entre el procés seguit a cada centre i les etapes que exposa Woods, es constaten certes diferències. Mentre que a les primeres etapes hi ha una gran coincidència (conceptualització-preparatius i planificació-divergència), a la segona part es produeixen processos similars, però organitzats diferentment. La etapa VI segons Woods (1997), la celebració –per la naturalesa de la matèria primera amb què treballàvem– formava part del propi desenvolupament del projecte, però no com a punt final sinó com a punt central que va permetre assolir certa convergència en els plantejaments (etapa IV) i una posterior consolidació del projecte (etapa V).

Conclusions i discussió

El projecte d'introducció de la glosa a l'escola conté molts dels elements del que Woods anomena "experiències crítiques". La proposta didàctica experimentada en escoles de primària ha resultat crítica tant des del punt de vista dels alumnes (progrés excepcional i no previst a través de noves formulacions educatives), com del dels mestres (superació d'inseguretats, replantejaments didàctics i qüestionament de conceptes bàsics que es tenien) i fins i tot per a les escoles i el món educatiu (noves propostes d'unir activitat festiva amb activitat d'aprenentatge, la interdisciplinarietat en projectes significatius pel context escolar i d'identitat cultural).

Amb tot, un dels punts més destacats que s'extreu de la nostra anàlisi és que la base de l'èxit rau en la unió de la innovació didàctica amb la formació i la recerca. Vist d'una altra forma, es fa necessari destacar la força i eficàcia de les metodologies que acosten teoria i pràctica (investigació-acció col·laborativa, grups d'acció-discussió). Com ja havíem assenyalat en ocasions anteriors (Casals i Vilar, 2008), i en plena sintonia amb altres autors (Malagarriga et al., 2008; Martínez Bonafé, 2008), no esdevé una opció fàcil, però permet obtenir resultats amb conseqüències veritablement significatives.

Lligat amb aquesta reflexió, les nostres experiències ens obliguen a posar també l'accent en l'agent impulsor com a factor determinant de cara a poder realitzar projectes ambiciosos, innovadors i que, en alguns casos, puguin esdevenir fins i tot experiències crítiques. La disponibilitat de temps, la falta de seguretat en determinats aspectes o certs requeriments formatius que sovint són necessaris per a projectes educatius realment innovadors poden erigir-se com a veritables obstacles dissuasoris per a molts docents. La presència d'una persona que guiï i assessori en el context mateix de la pràctica i que pugui analitzar-ne els resultats apareix com un puntal de gran valor.

Des d'una altra perspectiva, el nostre estudi fa emergir certes deficiències en la formació dels mestres, algunes d'elles certament nuclears en el context actual. En destacarem dues de comunes i una pròpia de cada disciplina amb les que hem treballat (llengua i música).

Encara requereix esforç sortir del model clàssic del mestre com a persona de saber enciclopèdic i com el model a seguir per part de l'alumne. Les realitats actuals, tanmateix, obliguen a ser capaços de jugar també nous rols, com el del mestre que, fent un pas enrere, cedeix el protagonisme als alumnes i va aportant pautes, orientacions, guies per tal que qui aprèn trobi els camins per arribar el màxim de lluny.

Un segon repte per a qualsevol mestre és ser versàtil i ser capaç d'aportar uns coneixements el màxim d'holístics. L'excessiva parcel·lització del currículum unit a una despreocupació d'alguns mestres envers les matèries que no els corresponen redueix enormement els possibilitats d'educar de forma coherent i efectiva. El mestre generalista ha de tenir unes habilitats i uns coneixements musicals, així com l'especialista de música ha d'estar iniciat en les habilitats pròpies de l'àrea de llengua. Si això es dona, estem segurs que la qualitat educativa augmenta i que la col·laboració interdisciplinària esdevé molt més fàcil.

Si ens centrem en l'àrea de llengua, la formació al voltant d'una veritable didàctica de la llengua oral (Palou, 2008) o un ús flexible de metodologies (Dolz et al., 2009) encara esdevé una fita a aconseguir. La llosa de la cultura escrita no permet, massa vegades, el desenvolupament necessari de l'expressió i creació oral. De forma anàloga, el cantar acadèmic continua esdevenint encara de vegades l'únic referent per a molts mestres de música, limitant d'aquesta forma el complementari desenvolupament d'altres estils i models de cant (Casals, 2009a).

No volem acabar sense exposar alguns aspectes al voltant dels processos d'innovació i que considerem que haurien de ser presents en els debats educatius actuals:

- Quins són els paràmetres bàsics a tenir en compte per a permetre i facilitar la innovació a l'escola? Realment es donen en el nostre context escolar?
- Quin grau de determinació en l'èxit del procés suporta el mestre? Com es recolza el procés de canvi (nous coneixements, metodologies i organització del treball) que el mestre experimenta?
- Podem trencar la falsa dissociació entre tradició i innovació? Fins a quin punt entenem la tradició com a element viu, canviant, susceptible de canvi?
- Tota innovació reeixida hauria de resultar una *experiència crítica*?

No ens atrevim a donar un sí rotund a l'última qüestió, però pensem que si més no s'hi hauria de tendir. Perquè, en últim terme, les *experiències crítiques* segur que esdevindran punts destacats en el recorregut educatiu d'un nen o nena.

Bibliografia

Ayats, J. (2007). *Les chants traditionnels des pays catalans*. Toulouse: Centre Occitan des Musiques et Danses Traditionnelles Toulouse Midi-Pyrénées.

Angelides, P. (2001). Using critical incidents to understand school cultures. *Improving Schools*, 4(1), 24-33.

Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A., i Toscano, A. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la *educabilidad*: La escuela como superficie de emergencia. *Revista De Investigación En Psicología*, 8(1), 121-137.

Casals, A. (2009a). La cançó amb text improvisat: Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a primària. Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://www.tesisenxarxa.net>

Casals, A. (2009b). *Corrandescola: proposta d'aplicació de la glosa a l'escola*. Cerdanyola del Vallès: ICE-UAB.

Casals, A., Ayats, J., i Vilar, M. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical*, 5(4), 1-17. <http://www.ucm.es/info/reciem/v5n4.pdf> (consultat el 25/11/09)

Casals, A., i Vilar, M. (2008). De la investigación universitaria a la aplicación escolar: Introducción de la canción improvisada en una escuela primaria. A: A. Álamo, i M. Luceño (Eds.), *Actas del I congreso educación e investigación musical* (Madrid ed., pp. 106-114). Madrid: Encalve creativa. <http://sem-ee.creando.net/pdfs/Actas%20CEIMUS.pdf> (consultat el 25/11/09)

Dolz, J., Gagnon, R., i Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: Una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.

Malagarriga, T., Gómez, I., i Viladot, L. (2008). Innovar e investigar en el aula de música. *Cultura y Educación*, 20(1), 63-78.

Martínez Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado, Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 12(1): 1-10.

Nilsson, P. (2009). From lesson plan to new comprehension: Exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 239-258.

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola: Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Woods, P. ([1997(1993)]). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.