

# El pensament sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura durant la formació inicial dels mestres

**Mireia Pérez Peitx**

Universitat de Barcelona

mireia.perez@ub.edu

Recepció: 03/03/2016, acceptació 18/06/2016

**Resum:** Aquest article se situa en el camp de l'estudi del pensament dels professors a partir de l'anàlisi d'entrevistes i memòries de pràctiques. Mostra, de manera molt breu, l'evolució durant quatre anys d'una mestra en formació inicial sobre l'alfabetització inicial, concretament respecte a l'edat a la qual s'ha d'iniciar l'ensenyament i aprenentatge i el mètode que s'ha de seguir. A partir de l'anàlisi del discurs es mostren creences i contradiccions relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Tanca amb una reflexió sobre cap a on s'ha d'orientar la formació dels mestres per aconseguir un impacte més fort de la formació inicial. Principalment dibuixa dos escenaris que apunten la necessitat de crear mestres reflexius així com pràctiques que confrontin maneres de fer per emergir les contradiccions del pensament.

**Paraules clau:** creences, formació de mestres, tensions

## **El pensamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura durante la formación inicial de los profesores**

**Resumen:** Este artículo se enmarca en el campo del estudio del pensamiento de los profesores a partir del análisis de entrevistas y memorias de prácticas. Muestra, brevemente, el seguimiento del pensamiento de una maestra en formación inicial sobre la alfabetización inicial, concretamente, respecto la edad en la cual se tiene que iniciar la enseñanza y aprendizaje y el método que se debe de emplear. El artículo cierra con una reflexión hacia dónde se tiene que orientar la formación de los maestros para conseguir el mayor impacto posible en la formación inicial. Principalmente se apuntan dos escenarios que insisten en la necesidad de crear maestros reflexivos así como prácticas docentes que confronten maneras de hacer para favorecer la emergencia de contradicciones del pensamiento.

**Palabras clave:** creencias, formación de maestros, tensiones

## **The thinking about teaching and learning to read and write during teachers' early instruction**

**Abstract:** This article is in the field of research on teacher thinking. Data comes from the analysis of interviews and practice reports. Briefly, it tracks the evolution, in initial education, from one pre service teacher beliefs about initial literacy, specifically regarding

the age at which you should start the teaching and learning and the method that has to be followed. The article closes with a discussion of which should be done towards the training of teachers to achieve a greater impact of the initial training. Mainly two scenarios are drawn; the first one points to the need for reflective teachers and the second one to ways to confront educational practices in order to bring out the contradictions of pre service students' thought.

**Key words:** beliefs, teacher education, tensions

## 1. EL PENSAMENT DELS PROFESSORS

L'estudi del pensament del professor es va iniciar a la dècada dels 70 arran d'un canvi de paradigma que va propiciar la consideració dels professors com a agents actius en un context determinat (Palou 2008). Des de llavors, ha emergit com un camp fonamental per entendre l'impacte de la formació, tant inicial com permanent, així com la complexitat de la relació que s'estableix entre el pensament i l'acció dels docents. És un camp complex perquè s'ha estudiat des de moltes perspectives i ha derivat en nomenclatures molt variades per fer referència als mateixos fenòmens, i això ha complicat l'existència d'estudis exhaustius (Pajares 1992, Borg 2003). Deixant de banda la polèmica, en aquest article el focus d'atenció se situa sobre l'existència de canvi —o no— d'una estudiant del grau de Mestre d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona en les seves creences sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura al llarg de la seva formació universitària (2011-2015).

La polèmica sobre l'impacte de la formació en l'evolució del pensament està servida perquè diferents estudis han mostrat conclusions dispars. D'una banda, Kagan (1992) va concloure que no hi havia cap presència d'evolució en el pensament dels estudiants després de la realització del curs formació. D'altra banda, hi ha aquells autors que han assegurat l'existència de canvi. A la vegada, però, es poden agrupar en dues tendències en funció del nivell de l'evolució que certifiquen. Mentre que Mattheoudakis (2007) i Busch (2010) defensen la presència d'una evolució evident, Borg (2005) i Peacock (2011) es mostren prudents, ja que parlen d'una evidència de canvi molt limitada. En qualsevol cas, una de les característiques generalment acceptades és la complexitat d'introduir canvis generalitzats en sistemes tan heterogenis, intangibles i diferents com els del pensament dels estudiants en formació. D'aquí, que una de les principals característiques que s'atribueix a les creences sigui la dificultat de fer-les evolucionar per alterar l'actuació docent en tant que actuen de filtre de la nova informació (Pajares 1992).

En aquest punt, és interessant reprendre els contextos de socialització definits per Lortie (1975) perquè ajuden a entendre la complexitat de les creences en el cas de la professió dels mestres. L'autor diferenciava tres contextos: l'educació formal, l'entrada mediada i el *learning-while-doing*. Els dos darrers escenaris són propis del món pràctic. L'entrada mediada és l'accés tradicional a l'escenari professional fruit de la formació en pràctiques, mentre que *learning-while-doing* és, literalment, l'aprenentatge derivat de la pràctica diària resultat de l'entrada al món laboral. La rellevància de la pràctica queda de manifest en ambdós casos. L'escenari que pren especial importància, en el cas dels estudiants de mestre, però, és el primer, ja que l'escolarització obligatòria dels infants assegura un contacte perllongat amb contextos educatius fruit del pas pel sistema educatiu. Aquest contacte constant amb situacions educatives impregna els alumnes de percepcions i preferències de les quals moltes vegades no són ni conscients. És el que Lortie va anomenar *apprentice ship of observation*. De fet, va calcular aquesta exposició en més de 13.000 hores de contacte directe (Lortie 1975: 61). Per tant, quan els estudiants reben la

formació específica per a la seva professió, és a dir, quan arriben al grau d'Educació de Mestre, porten una càrrega substancial d'intuïcions i preferències educatives que han de conviure amb la nova informació que rebran. En la majoria dels cursos, aquestes creences no es tenen en consideració malgrat que poden estar actuant de filtre de la nova formació. És evident, a més, que des d'un punt de vista quantitatiu la despesa en hores de formació específica no és comparable amb els anys d'escolarització als quals han estat exposats els estudiants.

El que fa evolucionar les creences són els punts crítics, ja que mostren temes sobre els quals el pensament del professor no està resolt. L'existència dels punts crítics s'ha abordat des de moltes perspectives. Diferents autors han proposat diferents terminologies, com *mismatches* (Lee 2008) o *hotspots* (Woods 1996) però una de les més encertades per la seva precisió i aplicabilitat és la d'Engeström i Sannino (2011). Des de la teoria de l'activitat, aquests autors proposen quatre tipus de manifestacions discursives de contradiccions. Aquests espais que generen tensió són allà on es pot produir un impacte més fort a través de la formació perquè indiquen zones on operen forces de diferents magnituds, direccions i abast, pendents de resoldre. N'hi ha d'individuals i d'altres que requereixen un context social més ampli per emergir. En primer lloc, parlen del dilema com una expressió d'enunciats incompatibles ja sigui entre diverses persones o en el discurs d'un mateix individu. En segon lloc, el conflicte, que apareix quan un individu, o un grup, se sent afectat de manera negativa per l'actuació d'una altra persona (o grup) perquè percep una divergència d'interessos. En aquest cas l'oposició és més evident ja que és frontal. Es resol o bé a partir del compromís o amb la submissió, ja sigui a l'autoritat o a la majoria. En tercer lloc, el conflicte crític. En aquest cas l'individu queda paralitzat davant de la situació atesa la complexitat de la resolució. Finalment, el *double-bind*. Aquest és el cas de transposició individual a social, ja que la solució passa per implicar la comunitat atesa la complexitat de les situacions repetides.

## 2. L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE DE LA LECTURA I L'ESCRITURA

L'ensenyament i l'aprenentatge de l'alfabetització inicial és un tema controvertit perquè es poden trobar defensors i detractors de gairebé totes les possibilitats, mètodes i estratègies existents. En aquest article es prendran dos eixos per visualitzar l'evolució del pensament de la mestra en formació; l'edat d'inici de l'aprenentatge i la qüestió del mètode.

L'edat d'iniciació d'aprenentatge de la lectura és un tema tradicionalment polèmic. Es pot dir, a trets generals, que s'ha anat anticipant progressivament. Mentre que fins al segle XIX es defensava que l'edat se situava cap als deu anys, després es va considerar més apropiada la franja dels cinc o sis aproximadament, i actualment es troben defensors dels dos o tres anys. En aquest últim bloc és interessant destacar l'aportació de Doman (1964), que des del camp de la medicina advocava per un aprenentatge precoç de la lectura basat en la creació de connexions neuronals. En la mateixa línia, Cohen (1977) defensa que el període crític per a l'aprenentatge se situa entre els dos i els cinc anys, establint-se una correlació negativa entre ambdues variables.

Des del paradigma constructivista, Ferreiro i Teberosky (1979) van establir cinc etapes o nivells pels quals acaben transitant tots els infants durant el procés d'aprenentatge de l'escriptura alfabètica. Aquestes etapes, de diferent duració entre elles i per a cada infant, es desenvolupen entre els quatre i els set anys, sense que tingui cap repercussió el moment d'inici sempre que es produeixi en la franja definida. L'èmfasi està en el mateix procés d'aprenentatge més que en els resultats. Són molts els autors que alerten del perill d'avançar els aprenentatges dels infants només pel fet de ser capaços de fer-los, amb la idea

de rerefons que com abans millor. Miaralet (1979) ja advertia dels costos per a l'infant mentre que Wild (2002) insisteix en la necessitat de tenir les estructures de comprensió desenvolupades per poder assimilar allò que es llegeix.

El debat sobre el mètode també segueix actiu ja que, novament, hi ha dos mètodes o perspectives diferenciades que s'han nodrit d'aportacions d'autors àmpliament reconeguts en el món de l'educació. És el cas del mètode sintètic, que advoca pel model ascendent, és a dir, iniciar l'aprenentatge per aquelles unitats més petites, com els sons, per anar ascendint cap a unitats més complexes com les síl·labes, les paraules o les frases. Aquest model dóna prioritat al procés de baix nivell cognitiu, la descodificació, per sobre dels aspectes de comprensió. Montessori se situaria en aquesta proposta. Des del mètode analític, defensen el model descendent, ja que donen prioritat a les unitats complexes de significat com les frases o les paraules i van baixant de manera progressiva cap a les més petites. Decroly o Freinet són autors que defensaven aquest tipus d'aproximació per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Des de la perspectiva constructivista, es defensa l'ús de mètodes mixtes que combinin ambdós models en funció de la necessitat. En el marc d'aquesta perspectiva, es troben pràctiques escolars basades en els principis del constructivisme, és a dir, basades en situacions d'aprenentatge definides per l'ús real, i per tant contextualitzat, de la llengua escrita, on la interacció entre els alumnes té un paper destacat (Domínguez i Barrio 1997, Fons 2004).

### 3. EXEMPLES DEL PENSAMENT I DE LES CONTRADICCIONS DE LA DIANA

Les dades que es mostren a continuació formen part d'una tesi doctoral en curs que analitza el canvi del pensament de tres mestres en formació inicial sobre l'ensenyament i aprenentatge de la lectura. La recollida de dades és longitudinal (2011-2015). Els exemples són de la Diana, una mestra en formació inicial del grau de Mestre d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona. A continuació es mostren creences sobre els dos aspectes que s'han destacat, l'edat en la qual s'ha d'iniciar aquest aprenentatge i el mètode.

(1)<sup>1</sup> *Primer s'aprèn a descodificar i després a comprendre allò que es llegeix*<sup>2</sup> (2011-12)<sup>3</sup>, (2014-15)

Aquesta primera inferència és sobre el mètode. Concretament sobre l'ordre dels processos d'aprenentatge i es correspon amb el mètode sintètic perquè prioritza la descodificació per sobre de la comprensió. Es tracta d'una creença que ha emergit en la primera i la darrera recollida de dades de la mateixa manera. En aquest sentit, no s'ha produït canvi en el pensament de la Diana.

(2) *Per ensenyar a llegir i a escriure primer s'ensenyen les vocals, després les consonants i després les paraules* (2011-12)

(3) *Per ensenyar a llegir i a escriure cada setmana es treballa una lletra* (2012-13)

(4) *La relació fonema-grafia és un requisit previ per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura* (2014-2015)

En aquest segon bloc d'inferències, que segueix sent sobre el mètode, s'observa una

<sup>1</sup> El número entre parèntesi identifica la creença o la contradicció.

<sup>2</sup> La cursiva indica que es tracta del pensament inferit de la Diana.

<sup>3</sup> La franja entre parèntesi indica el curs de la recollida de dades. 1r de carrera (2011-12), 3r de carrera (2012-13) o 4t de carrera (2014-15).

creença que ha emergit en les tres recollides de dades que fa referència al model que s'ha d'emprar per a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. En la línia de l'anterior creença (1), la Diana segueix advocant per un model ascendent que inicia la instrucció per aquells elements més petits, les lletres per després ascendir cap a unitats més complexes, síl·labes o paraules. Malgrat que la formulació de les tres creences és molt diferent, ja que l'accent està situat en diferents elements com són l'ordre (2), la temporització (3) o l'existència de requisits previs o no (4), en els tres casos coincideix amb el mètode sintètic d'ensenyament i d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Amb tot, s'ha produït una sofisticació de la creença ja que en la darrera recollida de dades (3) incorpora terminologia pròpia del camp de la didàctica de la llengua.

(5) *Els infants han de començar a llegir i a escriure amb quatre anys (2011-12)*

(6) *Els infants han de començar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a P3 (2012-13)*

(7) *Els infants han de saber les grafies a P4 (2014-2015)*

El tercer bloc d'inferència de creences és sobre l'edat d'inici de l'ensenyament i aprenentatge. S'observa un petit canvi pel que fa a la temporització dels aprenentatges ja que ha desplaçat l'edat d'inici de l'ensenyament dels quatre als tres anys com es percep entre (5) i (6). Mentre que primer (5) emprava l'edat de l'infant per situar l'inici, en el segon cas (6) empra el curs del parvulari, P3 (tres anys). En la tercera recollida, l'èmfasi no se situa en el quan començar l'ensenyament, sinó en allò que ja han de saber en un curs concret, les grafies a P4 (7).

Un cop presentades les creences, el focus d'atenció se centra en les contradiccions. Per a l'emergència d'aquestes, s'han analitzat les entrevistes i les memòries de pràctiques, per això hi ha dades en català, procedents de la memòria de pràctiques i de les creences inferides, i dades en castellà, que es corresponen amb fragments literals de les entrevistes. Dels quatre tipus de contradiccions que s'han presentat des d'un punt de vista teòric, en les dades analitzades només han emergit dilemes i conflictes.

(8) *“Que no no me gusta | dar una ficha<sup>4</sup> y que lo hagan en la ficha y luego ya está nono me gusta”<sup>5</sup> (2012-13)*

(9) *“Hacen ortografía cada semana se llevan una ficha de ortografía para repasar escriben súper bien y leen súper bien” (2012-13)*

(10) *Les fitxes promouen exercicis mecànics de còpia (2012-13)*

(11) *Copiant no s'aprèn a escriure (2012-13)*

Aquest bloc mostra el discurs de la Diana (8) i (9) i dues inferències del seu pensament (10) i (11) sobre la metodologia, concretament, respecte al treball per fitxes. La Diana mostra obertament el poc grat que li causen les fitxes en tant que recurs (8). No obstant això, al llarg de l'entrevista emet valoracions positives respecte a l'ús d'aquest recurs en el marc de l'escola de pràctiques de la qual queda enlluernada (9). Les dues inferències sobre el seu pensament expliquen amb més profunditat el perquè del rebuig al recurs (8). Bàsicament, fa referència al tipus d'exercici que promou aquest suport, basat en accions repetitives que no requereixen processos d'alt nivell cognitiu per als infants. A més, confirma que mitjançant aquests processos mecanitzats no s'aprèn una habilitat tan complexa com és l'escriptura. En aquest sentit, emergeix una contradicció ja que sembla

<sup>4</sup> Per *fitxes* s'entén el suport elaborat pel mestre o per l'editorial que proposa una activitat tancada i penada per endavant.

<sup>5</sup> L'ús de la cursiva entre cometes remet al discurs directe de la Diana.

que tingui una opinió elaborada sobre què aporten les fitxes (10) i (11) i el seu posicionament respecte a això (8), però acaba emetent declaracions incompatibles que mostren l'existència d'una contradicció del tipus dilema.

(12) *“si está dentro de mis posibilidades [utilitzar les fitxes com a suport] no”* (2014-15)

(13) *“que escriban en alguna alguna palabra con esa letra”* (2014-15)

(14) *“estic molt contenta i d'acord amb aquesta metodología”* (2014-15)

Aquesta contradicció sobre les fitxes com a suport per aprendre a llegir i a escriure ja havia emergit en l'anterior recollida de dades, corresponent a tercer de carrera (8), (9), (10) i (11). Ara que es troba en el quart curs del grau, la Diana mostra el rebuig explícit a emprar les fitxes com a suport sempre que sigui una decisió que depengui d'ella (12). Emperò, quan concreta com procediria en una activitat a mode d'exemple, culmina l'activitat recurrent a la fitxa per a l'escriptura d'alguna paraula (13). El més destacable sigui, probablement, la declaració (14) en què assegura que està contenta amb la metodologia que emprava l'escola de pràctiques, que utilitzava les fitxes com a principal suport metodològic. És evident, per tant, que torna a emergir una contradicció sobre aquest recurs, que novament queda per resoldre, i que segueix sent del tipus dilema perquè la mateixa Diana no n'és conscient.

(15) *“soy partidaria de dejarlos igual no está bien pero yo soy partidaria de dejarlos y de que aprendan y que van a aprender”* (2013-14)

(16) *“y yo pensaba no será bueno decirle oye está mal | no sé | hasta qué punto ¿no?”* (2013-14)

Aquesta darrera contradicció és sobre l'actuació del docent davant de l'error de l'infant, concretament sobre com ha de ser la correcció. És un dels punts crítics que s'han esmentat abans sobre els quals la Diana no té el pensament resolt. Mentre que la Diana es posiciona a favor d'una correcció moderada, és a dir, de no corregir sistemàticament els textos d'acord amb la normativa tot mostrant una gran confiança en el procés d'aprenentatge de cada infant (15), en un moment concret de l'entrevista aquesta visió entra en crisi mentre observa una altra mestra deixant de corregir una errada d'una alumna. Tan és així, que emet una reflexió explícita (16) que manifesta els dubtes i la tensió que li genera aquesta actuació. Per aquest motiu és un conflicte ja que arran de l'actuació d'algú —en aquest cas la mestra de l'aula que estava observant— es genera una divergència d'impressions que porten a la Diana a la reflexió següent: és aquesta la millor actuació per a l'aprenentatge de l'infant? A més, aquesta contradicció deixa entreveure la tensió entre el procés i el resultat. Mentre que la Diana defensa la necessitat de respectar els processos, diferents, de cada infant, quan en la pràctica se li presenta la situació li genera una inquietud que mostra que el tema està pendent de resoldre.

#### 4. CONCLUSIONES GENERALES

Amb els exemples mostrats es confirma la dificultat de fer evolucionar el pensament dels mestres. En un dels casos no s'ha produït cap mena de moviment (1). En els altres (2, 3, i 4), malgrat que s'han produït canvis significatius en la manera de formular i manifestar allò que pensa, els pensaments segueixen adscrits en el mateix paradigma, que es tradueixen en propostes a partir del mateix model ascendent, com si fos l'única possibilitat. Els canvis manifestats en el tercer exemple (4), (5) i (6) tampoc indiquen una evolució significativa que es pugui atribuir a la formació, sinó que es pot deure a fluctuacions pròpies del pas del temps i d'una recollida de dades tan perllongada (quatre anys). A més, el fet que no estigui formulada a partir del mateix element —unes inferències parlen de l'edat d'inici



mentre que l'altra d'un coneixement específic en un curs concret— dificulta la interpretació. Amb tot, no suposa un trencament quant a la manera de percebre l'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Per tant, es constata l'existència d'uns canvis aparents que, explorats en profunditat, indiquen la falta d'evolució.

La confrontació de pràctica docent és un factor que evidencia la presència del xoc, ja que encara una manera de fer diferent de les preferències del mateix subjecte. Sota aquestes circumstàncies es promouen un seguit de reflexions i moviments pel que fa al pensament, que fan conscient el subjecte de com de poc resolta està la situació respecte d'aquest aspecte (15) i (16). En la resta de casos, però, la contradicció sobre les fitxes s'ha mantingut en ambdues recollides de dades, la qual cosa ha acabat esdevenint un dilema (7), (8), (9), (10), (11), (12), (13) i (14).

De cara a la formació, aquestes conclusions s'han de llegir en clau de possibilitat, principalment enfocades a dos escenaris. En primer lloc, s'han de promoure pràctiques que afavoreixin l'exploració de creences dels estudiants. De fet, es presenta com una necessitat indiscutible per tal de millorar la formació docent i de maximitzar la inversió, tan qüestionada darrerament, en el camp de l'educació. En segon lloc, s'han d'afavorir aquells escenaris en els quals es confrontin maneres de fer, ja sigui a través de vídeos o de pràctiques docents presencials, per tal d'afavorir l'emergència d'aquestes tensions i tenir influència en aquells espais que els alumnes se senten més vulnerables perquè no tenen una pràctica definida. La manca de fonaments teòrics reals darrere de les pràctiques porta a la repetició més que a la reflexió. Per tant, la formació també ha d'aconseguir fer visible la relació que hi ha entre les pràctiques docents i els diferents paradigmes, ja que cap pràctica és lliure d'un pensament, d'una manera de fer sobre l'educació.

## 5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BORG, SIMON (2005). «Teacher cognition in language teaching». JOHNSON, KEITH (ed.). *Expertise in second language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 190-209.

BORG, SIMON (2003). «Teacher cognition in Language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do». *Language Teaching*, 36, 81-109.

BUSCH, DEBORAH (2010). «Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change». *Language Teaching Research*, 14(3), 318- 337.

COHEN, RACHEL (1977). *L'apprentissage précoce de la lecture: A six ans est-il déjà trop tard?* Paris: Presses universitaires de France.

DOMAN, GLENN (1964). *How to teach your baby to read: the gentle revolution*. New York: Random House.

DOMÍNGUEZ, GLORIA; BARRIO, J. LINO (1997). *Los Primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.

ENGSTRÖM, YRJÖ; SANNINO, ANNALISA (2011). «Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework». *Journal of Organizational Change Management*, 24 (3), 368-387.

FERREIRO, EMLIA; TEBEROSKY, ANA (1979). *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

FONS, MONTSERRAT (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Graó i La Galera.

- KAGAN, DONA M. (1992). «Professional growth among preservice and beginning teachers». *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- LEE, ICY (2008). «Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice», *ELT Journal*, 63 (1), 13-22.
- LORTIE, DAN C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago press.
- MATTHEODAKIS, MARINA (2007). «Tracking changes in pre-service EFL teachers' beliefs in Greece: A longitudinal study». *Teaching and Teacher Education*, 23, 1272-1288.
- MIARALET, GASTON (1979). *El Aprendizaje de la lectura*. Madrid: Marova.
- PAJARES, M. FRANK (1992). «Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct». *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- PALOU, JULI (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 de primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. (Premi Alexandre Galí de Pedagogia 2004).
- PEACOCK, MATTHEW (2011). «Pre-service ESL teachers' beliefs about second Language learning: a longitudinal study». *System*, 29, 177-195.
- WILD, REBECA (2002). *Educación para ser. Una respuesta frente a la crisis*. Quito, Fundación Educativa Pestalozzi.
- WOODS, DEVON (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.