

Ciclo de mejora aplicado a la docencia universitaria de la fonética y la fonología españolas

CRISTÓBAL JOSÉ ÁLVAREZ LÓPEZ

Universidad de Sevilla

Departamento de Lengua Española,

Lingüística y Teoría de la Literatura

cjalvarez@us.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1824-2641>

D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.12795/JDU.2018.i01.01>

Pp.: 18-33

Resumen:

Este artículo describe la puesta en práctica de un ciclo de mejora aplicado en la asignatura *Lengua española II*, que se imparte de manera conjunta en el Grado en Filología Hispánica y el Doble Grado en Filología Clásica y Filología Hispánica de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla. En concreto, el ciclo de mejora que se describe en estas páginas se centra en la docencia correspondiente a la fonética articuladora del español, que forma parte de la materia que se desarrolla en el bloque de enseñanza de la fonética y fonología españolas como parte de los contenidos de esta asignatura de carácter instrumental de primer curso.

Palabras clave: lengua española, fonética y fonología, filología hispánica, docencia universitaria, experimentación docente universitaria.



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Introducción y descripción del contexto docente

En este artículo me voy a centrar en descripción de un ciclo de mejora docente aplicado durante el curso académico 2017/18 en la asignatura *Lengua española II*, que forma parte del plan de estudios del Grado en Filología Hispánica y el Doble Grado en Filología Clásica y Filología Hispánica y, de hecho, la docencia se oferta de manera conjunta para ambas titulaciones. Se trata de una asignatura transversal de carácter obligatorio que, en estos dos grados de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla, tiene una carga docente de 6 créditos y supone una continuación con la otra asignatura que se imparte en el primer cuatrimestre, *Lengua española I*, también de 6 créditos. Así pues, la asignatura en la que he aplicado el ciclo de mejora docente tiene un total de 60 horas presenciales de clases que se imparten durante el segundo cuatrimestre, si bien no he sido yo el encargado de toda la docencia, puesto que de los tres grupos que existen de esta asignatura, en este curso académico solo he impartido docencia en el grupo 2, que, además, he compartido con otra compañera, de modo que ella tenía asignados 1,5 créditos y yo, los 4,5 restantes.

En el curso académico 2017/18, en el grupo 2 de la asignatura *Lengua española II* hay matriculados un total de 82 estudiantes, de los que 62 pertenecen al Grado en Filología Hispánica y 20 al Doble Grado en Filología Clásica y Filología Hispánica. En su mayoría, al tratarse de una asignatura del primer curso, son alumnos que comienzan su carrera universitaria, si bien es cierto que entre los estudiantes del Doble Grado hay 3 repetidores mientras que de los estudiantes del Grado hay un total de 22 repetidores –un número considerable, casi un tercio de la lista, lo que da cuenta de la complejidad que tiene esta asignatura para los estudiantes, en tanto que tiene contenidos bastante abstractos para alumnos que comienzan sus carrera universitaria–. Cabe destacar que muchos de ellos

tienen muy arraigadas aún las costumbres del instituto y conciben la clase como el momento de ir a atesorar apuntes. Por esto, aunque yo insisto en la obligatoriedad de las clases, la asistencia a clase es bastante irregular, puesto que en muchas ocasiones se contentan con pedirles los apuntes a sus compañeros, de modo que el número de estudiantes que aparece en las listas resulta ficticio, en tanto que hay muchos estudiantes que jamás han aparecido por clase, hecho extraño al tratarse de una asignatura de primero.

Desde el primer día de clase he tratado de fomentar, dentro de mis posibilidades, un clima de participación y debate, a través de preguntas constantes para ir avanzando en la construcción colectiva del conocimiento. En líneas generales, a pesar de las altas capacidades del grupo, detecto una enorme carencia a la hora de relacionar los contenidos entre sí y, debido a la falta de estudio en casa y a la carencia de un trabajo constante, los estudiantes olvidan lo aprendido en cuanto termina la clase, de modo que el conocimiento previo no sirve como sustento para lo nuevo y, como profesor, me hace reflexionar mucho sobre mi modelo metodológico habitual, puesto que tengo la sensación estar construyendo castillos de arena que se derrumban en cuanto sube la marea.

Principios didácticos

Modelo metodológico habitual

En líneas generales, comienzo la clase presentando el tema y la estructura de la sesión, que consta, normalmente, de una explicación teórica, la realización de una práctica, la corrección de dicha práctica y las preguntas finales que puedan surgir.

Tras la presentación, comienzo a explicar la teoría de la materia correspondiente a esa sesión basándome en la bibliografía y, en la medida de lo posible, recorro lecturas breves y concisas que desarrollen las ideas fundamentales del tema. Para evitar un monólogo constante, les pido a los estudiantes que lean los textos en voz alta, deteniéndonos sin prisas en cualquier aspecto que no quede claro.

Después de la explicación teórica, suelo aportar una práctica de clase –para realizarla generalmente en pequeños grupos–, que no solo sirve para redundar en los contenidos teóricos, sino que también son un instrumento para evaluar la comprensión de la materia.

Una vez terminada la práctica –procuro darles a los estudiantes el tiempo que necesiten, siempre dentro de las limitaciones de la hora de clase–, la corregimos entre todos. En este punto, me cuesta que algún alumno salga voluntario a exponer sus resultados y, a veces, tengo que escoger a algún candidato. Tras su exposición, abro un turno de debate para que sus compañeros manifiesten el acuerdo o la discrepancia con el resultado. Trato, en la medida de lo posible, de no intervenir, para que sean autónomos.

Para finalizar, incido nuevamente en la parte teórica que considero que haya quedado más floja durante la práctica y, antes de irnos, pregunto de forma explícita si hay alguna duda que no haya quedado resuelta.

En resumidas cuentas, mi modelo metodológico habitual comienza con una explicación teórica, tras la cual, como parte central de la sesión, viene el tiempo dedicado a la realización y corrección de la práctica y, finalmente, vuelvo a hacer hincapié en la teoría, aunque ya de forma más breve.

Modelo metodológico ideal

Con vistas a que el estudiante tome las riendas de su propio aprendizaje, la manera ideal para desarrollar este ciclo de mejora sería siguiendo el modelo de la clase al



revés, ya que de esta manera el conocimiento no se genera a partir de la imposición del docente sino que es el resultado de la búsqueda de respuestas por parte del discente. Este planteamiento permite evitar el hecho de que “muchos profesores nunca hacen preguntas; solo dan a sus estudiantes respuestas” (Bain, 2007: 116) y, generalmente, son respuestas para preguntas ajenas a los intereses de los estudiantes. Así pues, partiendo de los conocimientos previos del grupo (Cubero, 1989) se puede llegar a un aprendizaje significativo a través del constructivismo (Coll et al., 1993; Cubero, 2005), cambiando los modelos de aprendizaje en la educación superior (Claxton, 1987; Delval, 2000).

En este sentido, me resulta de especial interés el capítulo 6 del libro de Finkel (2008), *Dar clase con la boca cerrada*. Este capítulo, titulado “Experiencias que enseñan: crear esquemas para el aprendizaje”, se apuesta por sustituir las clases magistrales tradicionales por nuevas experiencias de aprendizaje. Sin embargo, por mi escasa experiencia como docente todavía me cuesta bastante hacer una planificación exacta de la materia –ya que, además, con frecuencia imparto contenidos nuevos cada curso–, de manera que la tentación de volver a la clase magistral siempre está ahí, tanto para mí como docente como para los estudiantes, ya que, en ocasiones, pienso que ellos tienen el modelo de clase magistral mucho más interiorizado que yo.

Modelo metodológico posible

Desde que formo parte de la REFID, he estado experimentando en otras asignaturas un modelo híbrido entre mis clases teóricas y las clases al revés, consistente en dividir el temario en pequeñas partes y asignarlas a los estudiantes para que se produzca una docencia inter pares. No obstante, este método no me ha dado buenos resultados, ya que lo único que he conseguido ha sido cambiar la voz del docente, en la idea de que ahora son los propios alumnos quienes imparten una clase

tradicional. Así pues, para este ciclo de mejora voy a plantear sesiones de aprendizaje colaborativo, para que sean los alumnos, divididos en grupos base, quienes alcancen los contenidos por su propia mano.

La estructura de cada sesión –de 80 minutos cada una– será la siguiente:

- Los 10 primeros minutos de cada sesión se dedican a la recapitulación colectiva de lo visto en la sesión anterior.
- Acto seguido, se plantean las preguntas clave de la sesión y se reparte el material de trabajo entre los grupos. Esta es la parte central de la sesión y tendrá una duración aproximada de 40 minutos.
- Después del trabajo por equipos, cada grupo cuenta con 2 minutos para hacer una exposición colectiva de las conclusiones más relevantes. Para esta parte serán necesarios otros 20 minutos.
- Finalmente, los 10 minutos restantes de la sesión se destinarán a un debate asambleario para llegar a un consenso entre las posturas expuestas entre todos.

Diseño previo del ciclo de mejora docente

Mapa de contenidos

La asignatura *Lengua española II* consta de dos bloques temáticos:

- a) Fonética y fonología españolas
- b) Semántica y lexicología españolas

El ciclo de mejora lo he aplicado dentro del bloque I, que es el más largo de la asignatura y el que me corresponde impartir y, dentro de este bloque, me centro en el tema de la fonética articulatoria y la transcripción fonética, en tanto que es un apartado básico para la formación del estudiante de cara al resto de asignaturas de la carrera

y, por tanto, supone el núcleo fundamental de lo que se debe aprender en esta asignatura.

Estos contenidos se imparten en un total de 9 sesiones consecutivas, dando como suma global 12 horas de ciclo de mejora dedicado a la fonética articulatoria y a la transcripción fonética. El ciclo comenzó el martes 3 de abril y concluyó el viernes 27 de abril.

Este tema, a su vez, se divide en los siguientes subapartados: 1) Anatomía y fisiología del aparato fonador y auditivo; 2) La fonación y la articulación. Descripción y clasificación articulatoria de los sonidos; y 3) Transcripción fonética. Cada uno de ellos consta de varios tipos de contenidos que deberán ser trabajados en clase:

- Anatomía y fisiología del aparato fonador y auditivo
 - Contenidos conceptuales: ¿Cuál es su objeto de estudio? ¿Cómo se estructura su estudio? ¿Qué relaciones se establecen con otras disciplinas?
 - Contenidos procedimentales: ¿Cómo se produce la fonación? ¿Cómo se produce la audición?
 - Contenidos actitudinales: ¿Qué pasa en mi cuerpo cuando articulo? ¿Qué pasa en mi cuerpo cuando escucho?
- La fonación y la articulación. Descripción y clasificación articulatoria de los sonidos
 - Contenidos conceptuales: ¿Cuáles son las vocales del español? ¿Qué elementos consonánticos tiene el español?
 - Contenidos procedimentales: ¿Cómo se relacionan las vocales del español? ¿Cómo se relacionan las consonantes del español?
 - Contenidos actitudinales: ¿En qué se diferencia mi articulación del estándar?
- Transcripción fonética
 - Contenidos conceptuales: ¿Qué es un alfabeto fonético? ¿Qué alfabeto fonético utilizar?

- Contenidos procedimentales: ¿Cómo se realiza una transcripción fonética? ¿Qué aparece recogido en la transcripción fonética?
- Contenidos actitudinales: ¿Cómo articulo yo las palabras del español? ¿En qué se diferencia mi articulación del estándar?

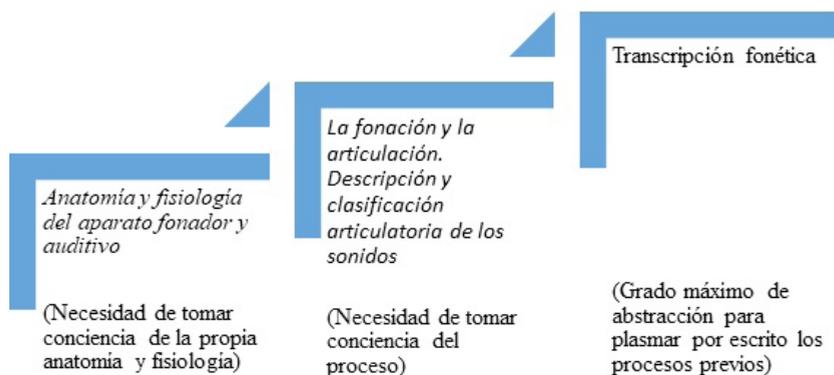


Figura 1. Mapa de contenidos del tema, de menor a mayor grado de abstracción.

Secuencia de actividades

Sesión 1: ¿Qué es la fonación? ¿Qué es la audición? ¿En qué consiste articular sonidos? ¿Cómo es el aparato fonador humano? ¿Qué limitaciones tiene? ¿Qué pasa en mi cuerpo cuando articulo? ¿Cómo es el aparato auditivo humano? ¿Qué limitaciones tiene? ¿Qué pasa en mi cuerpo cuando escucho?

Sesión 2: ¿Cuántas vocales tiene el español? ¿Cómo se articulan esas vocales? ¿Cuántas realizaciones diferentes tienen las vocales del español? ¿Cómo articulo yo las vocales? ¿Hay diferencias entre las vocales que articulo y las vocales del estándar?

Sesión 3: ¿Qué es una transcripción fonética? ¿Qué es un alfabeto fonético? ¿Qué alfabeto fonético vamos a emplear en clase? ¿Qué tipo de transcripción fonética vamos a realizar? ¿Qué se representa en una transcripción

fonética? ¿Cómo se representan las vocales en una transcripción fonética?

Sesión 4: ¿Cuántas consonantes tiene el español? ¿Cómo se clasifican las consonantes del español? ¿Qué diferencias y semejanzas existen entre la articulación del español y la de otras lenguas? ¿Cómo se representan las consonantes en una transcripción fonética?

Sesión 5: ¿Qué son las consonantes oclusivas? ¿Cómo se articulan las consonantes oclusivas? ¿Qué tipo de variación puede afectar a las consonantes oclusivas? ¿Cómo articulo yo las consonantes oclusivas? ¿Cómo se representan las consonantes oclusivas en una transcripción fonética?

Sesión 6: ¿Qué son las consonantes fricativas? ¿Cómo se articulan las consonantes fricativas? ¿Qué tipo de variación puede afectar a las consonantes fricativas? ¿Cómo articulo yo las consonantes fricativas? ¿Cómo se representan las consonantes fricativas en una transcripción fonética?

Sesión 7: ¿Qué son las consonantes africadas? ¿Cómo se articulan las consonantes africadas? ¿Qué tipo de variación puede afectar a las consonantes africadas? ¿Cómo articulo yo las consonantes africadas? ¿Cómo se representan las consonantes africadas en una transcripción fonética?

Sesión 8: ¿Qué son las consonantes líquidas? ¿Cómo se articulan las consonantes líquidas? ¿Qué tipo de variación puede afectar a las consonantes líquidas? ¿Cómo articulo yo las consonantes líquidas? ¿Cómo se representan las consonantes líquidas en una transcripción fonética?

Sesión 9: ¿Cómo se realiza una transcripción fonética completa?

Test inicial-final para evaluar el propio ciclo de mejora docente

Para evaluar la propia efectividad del ciclo de mejora docente, siguiendo las directrices recogidas en Rivero y Porlán (2017: 86-91), confeccioné un test para pasarlo a los estudiantes antes del inicio del ciclo de mejora docente y,

de nuevo, justo al terminar, para evaluar la efectividad de la intervención llevada a cabo. Estas son las preguntas que formulé a los estudiantes:

1. ¿Qué elementos componen el aparato fonador humano?
2. ¿Qué elementos componen el aparato auditivo humano?
3. ¿Cómo se articulan los sonidos del español?
4. ¿Todos los hispanohablantes articulamos de la misma manera?
5. ¿Qué es un alfabeto fonético?
6. ¿En qué consiste una transcripción fonética?

Aplicación del ciclo de mejora docente

Relato resumido de las sesiones

En la primera sesión he pasado el test inicial para evaluar los conocimientos previos de los estudiantes –y compararlos con los finales, como se detalla en el subapartado siguiente– y les he pasado un primer texto con las preguntas formuladas para esta sesión de modo que, en grupos de cuatro o cinco, leyeran el texto y trataran de dar respuestas a las preguntas planteadas. En líneas generales el grupo termina la clase contento y hay buena disposición a seguir con esta metodología, puesto que ellos mismos consideran que es más amena.

La segunda sesión, tras la habitual recapitulación inicial de lo visto en la clase anterior, comienza con un poco de desorden respecto a la organización de los grupos. Mi idea original era trabajar en clase en grupos base estables, pero lo cierto es que asistencia de muchos de los estudiantes del grupo hace que los equipos tengan que estar readaptándose a la asistencia de cada día. Además, como había gente que no había venido a la sesión anterior, tuve

que volver a explicar resumidamente las líneas maestras de la metodología que estaba aplicando. A pesar del inicio, el resultado final fue igual de satisfactorio que en la sesión anterior.

Para la tercera sesión ya partían de conocimientos previos adquiridos en la asignatura de Lingüística, que estaban cursando simultáneamente a la mía, de modo que las preguntas clave para esta clase ya les resultaban familiares y, por tanto, la tarea fue mucho más sencilla que en ocasiones previas, si bien también se apreciaba que al ser la tercera vez que se enfrentaban a esta metodología de trabajo ya estaban mucho mejor acostumbrados y, por ello, todo fluía con mayor naturalidad.

La cuarta sesión planteó un debate muy interesante que, si bien no estaba previsto inicialmente, terminó siendo de gran interés y me he anotado incluirlo yo mismo en próximos cursos. Al hablar de cuántas consonantes tiene el español, desde el punto de vista del estándar, que es algo abstracto, los estudiantes se ven impulsados a acudir a lo concreto, es decir, a hacer mención a las diferentes variedades del español y entrar en juego en valorar prejuicios lingüísticos. No obstante, a pesar del interés que tiene las distintas realizaciones dialectales, es cierto que, en general, el concepto de estándar no está lo suficientemente trabajado y tendré que incidir más en él.

Las sesiones cinco, seis, siete y ocho fueron más mecánicas y más repetitivas, puesto que consistía en aplicar el mismo modelo de análisis a distintos grupos de consonantes del español. De hecho, para la sesión octava ya no necesitaron ni leer las preguntas clave previstas para esa clase, puesto que ya sabían de sobra cuál era la dinámica seguida y, por tanto, ya sabían lo que debían consultar. Por una parte, me da un poco de miedo pensar que ya habían caído en la rutina –si bien es cierto que la fonética es una disciplina bastante rígida, sobre todo en lo que a descripción articulatoria se refiere y, por tanto, es complicado plantear estructuras de análisis diferentes para cada

día-, pero, por otra parte, sentí satisfacción al ver que habían interiorizado el procedimiento y que su nivel de autonomía había crecido varios enteros.

La última sesión tenía un carácter más procedimental, en tanto que implicaba la puesta en práctica de todos los contenidos adquiridos –hubo necesidad de estar consultando apuntes de días previos, por supuesto– y era una primera con la transcripciones fonéticas, que sería el contenido para continuar trabajando, de forma práctica, en las clases siguientes. En líneas generales, la aplicación práctica de los contenidos, como en el fondo lo habían ido haciendo poco a poco, no supuso grandes problemas y los resultados fueron satisfactorios.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Como ya he indicado anteriormente, para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes me he servido del cuestionario que he recogido al final del apartado 3 y que paso a analizar en este subapartado. En relación con las respuestas dadas por los estudiantes a las 6 preguntas, en lugar de puntuarlas o calificarlas como correctas o incorrectas, lo que he hecho, siguiendo el modelo recogido en Rivero y Porlán (2017: 81), ha sido agrupar las respuestas en modelos detectados que siguen un patrón determinado.

Antes de detallar los resultados porcentuales de los cuestionarios –dedico una columna para los resultados del test inicial y otra para los del test final–, quiero describir la muestra que he empleado para la realización de dichos porcentajes. El test inicial fue completado por un total de 37 estudiantes, mientras que solo 30 respondieron al final. Esto no es de extrañar en tanto que, como ya he indicado, hay más 80 estudiantes en lista, pero muchos ni siquiera han llegado a pisar el aula, de modo que la falta de regularidad es la tónica general de cada clase. Así pues, hay una diferencia, en principio, de 7 cuestionarios menos. Sin embargo, como les pedí que pusieran su nombre o un pseudónimo, para poder cotejar los resultados, lo cierto es que hay 17 estudiantes que hicieron el test inicial y no

estuvieron el día del final, del mismo modo que hay 10 estudiantes que realizaron el test final sin haber asistido el día del test inicial. Por tanto, para poder establecer una comparación fiel, descarto todos los cuestionarios desparejados y me limito a consignar los resultados de los 20 estudiantes que completaron ambos cuestionarios.

Tabla 1

Pregunta 1: ¿Qué elementos componen el aparato fonador humano?

| Modelos detectados | % Estudiantes (inicial) | % Estudiantes (final) |
|--|--------------------------------|------------------------------|
| Cavidades supraglóticas, glóticas e infraglóticas. | 15 | 25 |
| Solo cavidades supraglóticas. | 20 | 15 |
| Varios elementos sueltos. | 55 | 55 |
| Sin respuesta. | 10 | 5 |

Tabla 2

Pregunta 2: ¿Qué elementos componen el aparato auditivo humano?

| Modelos detectados | % Estudiantes (inicial) | % Estudiantes (final) |
|---------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Las áreas y sus partes. | 25 | 15 |
| Algunas partes. | 45 | 65 |
| Solo las áreas generales. | 25 | 10 |
| Sin respuesta. | 5 | 10 |

Tabla 3

Pregunta 3: ¿Cómo se articulan los sonidos del español?

| Modelos detectados | % Estudiantes (inicial) | % Estudiantes (final) |
|---------------------------|--------------------------------|------------------------------|
|---------------------------|--------------------------------|------------------------------|

| | | |
|---|----|----|
| Desarrollo del proceso. | 20 | 30 |
| Clasificación de punto de articulación, modo de articulación y sonoridad. | 10 | 25 |
| Ideas dispersas. | 60 | 35 |
| Sin respuesta. | 10 | 10 |

Tabla 4

Pregunta 4: ¿Todos los hispanohablantes articulamos de la misma manera?

| Modelos detectados | % Estudiantes (inicial) | % Estudiantes (final) |
|---|--------------------------------|------------------------------|
| Explicación a través de las variedades lingüísticas | 40 | 45 |
| Sin explicación. | 60 | 55 |
| Sin respuesta. | 0 | 0 |

Tabla 5

Pregunta 5: ¿Qué es un alfabeto fonético?

| Modelos detectados | % Estudiantes (inicial) | % Estudiantes (final) |
|----------------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| Sistema convencional y utilidad. | 30 | 40 |
| Se define por su uso. | 55 | 55 |
| Se ejemplifica | 15 | 5 |
| Sin respuesta. | 0 | 0 |

Tabla 6

Pregunta 6: ¿En qué consiste una transcripción fonética?

| Modelos detectados | % Estudiantes (inicial) | % Estudiantes (final) |
|---------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| Utilidad real. | 25 | 50 |
| Descripción física. | 70 | 50 |
| Sin respuesta. | 5 | 0 |

Evaluación del diseño puesto en práctica

Los resultados porcentuales del apartado anterior demuestran que el diseño ha cumplido con su cometido, ya que ha mejorado los resultados con respecto al test inicial. Sin embargo, la mejoría es bastante leve en la mayoría de los casos, puesto que la diferencia entre las respuestas iniciales y finales no difieren en mucho, de forma general. Estos resultados, sinceramente, no me encajan con lo que yo he percibido en clase, ya que he podido seguir a diario la evolución de los estudiantes y me consta de primera mano que han ido asimilando conceptos en un grado mayor al que se refleja en los cuestionarios. Así pues, en mi opinión, creo que lo que ha pasado se puede atribuir a cierta desidia por parte de los estudiantes –como estos cuestionarios no puntúan para la nota final, no se esfuerzan mucho en responderlos–, ya que, al ser preguntas ya vistas y ya respondidas, aprecio que, en líneas generales, las respuestas del test final –que, asimismo, se hace al final de la sesión, cuando los estudiantes están más cansados, mientras que el test inicial se hace al comienzo y las energías están más frescas– son más escuetas –no por ello menos profundas, claro está– que las del test inicial, como si lo hubieran hecho con más prisas para terminar pronto la clase.

Más allá de los resultados cuantitativos, desde el punto de vista cualitativo –tanto por mis propias percepciones como por los comentarios de los estudiantes– el ciclo de mejora docente ha funcionado bastante bien, puesto que siempre que se le dé el protagonismo al estudiante va a subir su nivel de motivación y el interés por la materia, ya que el modelo metodológico que he planteado en estas sesiones sirve para que sea el propio estudiante quien busque las respuestas a las preguntas que se le plantea. De cara al futuro, quiero ver la forma de ampliar este modelo a toda la asignatura y, asimismo, quiero ver de qué manera puedo ir incluyendo contenidos nuevos y hacerlos más atractivos y más variados, puesto que a veces se podían volver demasiado rutinarios y es algo que conviene mejorar de cara a futuras intervenciones en el aula.

Bibliografía

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y Aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza
- Coll, C. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Cubero, R. (1989). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Diada.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Rivero, A. y R. Porlán (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (coord.). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid: Morata.

