

¿CÓMO Y POR QUÉ RECONSTRUIR LA SECUENCIA DE CONTENIDOS DE LOS LIBROS DE TEXTO TRADICIONALES?

Mario Ferreras Listán.

Depto. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

Universidad de Sevilla

mferreras@us.es

Resumen.

En esta comunicación se presenta de forma resumida una propuesta de trabajo analizada y consensuada en el seno de mi participación como alumno en unos seminarios para profesores noveles de la universidad de Sevilla. En este caso, una sesión de trabajo de la fase de formación previa a las prácticas, de la asignatura Prácticas Docentes I, del grado de Maestro de Educación Primaria, ha sido analizada y reformulada para estar más acorde con una perspectiva metodológica de carácter investigativo.

Para ello: se contextualiza la asignatura elegida; qué principios didácticos han guiado la experiencia; qué contenidos que se han pretendido enseñar y problemas o preguntas-clave asociadas a los mismos se han planteado para su trabajo en el aula; la secuencia de actividades programada; el desarrollo real de las actividades, avances y dificultades encontradas; la evaluación del aprendizaje de los estudiantes; y las conclusiones finales relativas a las mejoras concretas del diseño de la experiencia.

Contexto de la intervención.

Durante el desarrollo del seminario de formación profesores noveles universitarios se planteó como actividad fundamental abordar una o varias sesiones de una propuesta didáctica que estuviésemos ejecutando como docentes, durante ese periodo. Esta sesión sería convenientemente analizada, revisada y en la medida de lo posible mejorada, bajo la perspectiva del modelo educativo de Investigación Escolar, en función de tres variables: qué enseñar, cómo enseñar, y cómo evaluar. En esta comunicación se presenta el trabajo realizado sobre algunas de las cuestiones trabajadas en la asignatura Prácticas Docentes I (propuesta seleccionada por mi parte), del grado de Maestro de Educación Primaria, concretamente, durante la fase de Formación Previa a la estancia de los alumnos en los centros de prácticas. Esta parte formativa de la asignatura tiene la particularidad de que es impartida por seis áreas disciplinares distintas: Didáctica de las Ciencias Experimentales;

Didáctica de las Ciencias Sociales; Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas; Didáctica de la Expresión Plástica y Musical; Didáctica de las Matemáticas; y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. A pesar de los intentos de trabajar esta asignatura de forma conjunta y coordinada, entre las seis áreas como ya se pretendiera en el curso anterior (Porlán et al, 2013), diversas cuestiones referidas al tiempo, a la afinidad, a la cultura escolar universitaria y a otras circunstancias, no han permitido realizar dicha coordinación, salvo en el caso de las áreas de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Ciencias Sociales, donde un grupo de profesores pertenecientes de ambas áreas diseñaron de forma conjunta una propuesta didáctica común (Navarro et al, 2014). De esta forma, las cuatro sesiones de trabajo (de tres horas cada sesión) con las que contaba cada área se convirtieron en ocho sesiones interdisciplinarias, con un objetivo común y continuo, sin establecer diferencias por áreas, más allá del horario establecido por la Facultad.

Hay que señalar que la cantidad de alumnos que componían el grupo donde se desarrolló nuestra intervención, ascendía a ciento cuarenta y cinco personas, siendo muy superior este número a la cantidad aconsejada (45-55 alumnos) para desarrollar un trabajo acorde con la metodología prevista. Otra cuestión importante a señalar y relacionada con la cuestión anterior, es la división del grupo clase en dos subgrupos de trabajo, de tal forma que durante una hora y media uno de los subgrupos asistía de forma presencial a la clase y durante la otra hora y media se dedicaría a realizar actividades de forma autónoma, fuera del aula, mientras el otro subgrupo asiste de forma presencial a clase. Posteriormente, ese segundo subgrupo tendría el resto de la hora y media para su trabajo autónomo. Esto es importante advertirlo, porque esta distribución de tres horas divididas en una parte presencial y otra no presencial, ha influido en el diseño de la propuesta de trabajo.

Por último, indicar que esta propuesta de trabajo revisada y reformulada durante las sesiones de profesor novel se ha realizado de forma conjunta con la profesora Elisa Navarro, del área de didáctica de las Ciencias Sociales. que ha impartido esta misma asignatura y que también ha sido alumna de los seminarios de profesores noveles.

Principios didácticos que han guiado la experiencia.

Uno de los principios didácticos de partida a la hora de desarrollar la propuesta, ha sido el conocer y analizar cuál es el papel de las ideas previas o concepciones de los alumnos. La importancia de estas ideas es tal que se considera que un aprendizaje verdaderamente significativo debe contar con las concepciones de los alumnos y debe partir de ellas (Cubero, 1989). Desde una perspectiva psicológica constructivista y desde un planteamiento metodológico de corte investigativo, las concepciones de los alumnos son una pieza clave

en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el punto de partida de cualquier intervención que se realice en el aula, además es fundamental a la hora del diseño de nuestras propuestas didácticas, ya que nos ayudarán a formular o reformular los objetivos y los contenidos de dicha propuesta. Si entendemos que el conocimiento que debemos trabajar y generar en el aula es un conocimiento escolar (que trascienda a la visión tradicional, donde las áreas científicas de referencia eran las únicas que aportaban un conocimiento válido, a través de la discutida “transposición didáctica”) debemos tener presente, que dicho conocimiento se genera a través de las interrelaciones y complementariedades de las concepciones de los alumnos (como punto de partida), que a su vez se apoyan en el conocimiento científico (al aportar una perspectiva teórico/práctica de los contenidos), se deben centrar en problemas socioambientales (dentro de nuestro contexto más cercano) y se encuentra enmarcados dentro de un conocimiento metadisciplinar (visión o perspectiva con la que observamos el mundo). Las ideas previas no solo deben ser trabajadas al inicio de la propuesta didáctica, sino que deben estar presentes durante todas las fases, ya que nos ayudarán a vertebrar el proceso.

En cuanto a los contenidos de enseñanza, decir que son las herramientas que nos permitirán construir el conocimiento y que nos facilitan alcanzar los objetivos previstos. Es importante señalar que, aunque hablamos de tres tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, en realidad el conocimiento en sí mismo no debe ser fragmentado y/o separado en estos tres tipos, sino que sería más adecuado entender que todo conocimiento es único, pero compuesto de tres dimensiones, que se complementan mutuamente. Hay que tener presente que cuando nos referimos a los contenidos de una propuesta didáctica, debemos ser capaces de establecer la cantidad de contenidos que la compondrá (selección), establecer cómo se relacionarán entre ellos (organización) y por último el nivel de profundidad en el que serán formulados (secuenciación). Por lo tanto, la selección, organización y secuenciación de los contenidos se presentan como las estrategias fundamentales a la hora de diseñar cualquier propuesta, sin perder de vista en ningún momento los objetivos que nos hemos planteado alcanzar y las competencias y/o capacidades que queremos afianzar durante la ejecución de la misma

Si queremos trabajar desde una perspectiva metodológica basada en la investigación escolar, hay que plantear una problemática interesante, y que no sea fácilmente resuelta, como eje central de la asignatura, para poder desarrollar tanto la teoría como la práctica. El proyecto de trabajo deberá ir construyéndose y revisándose constantemente, por lo que debemos hacer preguntas en diferentes fases para que se relacionen conceptos de la teoría con la práctica, para poder después aplicarlas al proyecto puesto en marcha. Finkel (2008) propone diferentes e interesantes **métodos** educativos con la finalidad de complementar o incluso sustituir la pura transmisión de conocimientos desde un agente (el profesor, el libro de texto, etc.), que tiene la autoridad y el poder, a otros sujetos (los estudiantes), que

normalmente obtienen la formación de un modo pasivo y acrítico, sin poner en cuestión los métodos y los contenidos de la transmisión de dichos conocimientos. Si pretendemos seguir una secuencia que tenga la lógica de una “investigación” podemos contemplar tres tipos de actividades, de iniciación, de desarrollo y de síntesis/conclusión. Para trabajar con una metodología investigativa y constructivista, hay que intentar marcar pautas de actuación, evitando dar respuesta completas a las preguntas que plantean los estudiantes. Debemos centrarnos en estimular y orientar el proceso de investigación, para que sean ellos quienes encuentren sus propias respuestas. No solo en la secuencia de actividades, sino en cada sesión puede producirse un momento de iniciación, otro de desarrollo y otro de síntesis. Es interesante que en la secuencia de actividades haya un proceso de feed-back y de metarreflexión de los estudiantes sobre sus propias ideas, habiendo ya manejado la parte de teoría correspondiente. Cuando se trabaja en torno a un problema, no hay que desatenderlo sino ir recordándolo de forma constante a lo largo del proceso de trabajo, si no, la investigación pierde su sentido. Así, hay que dar pautas concretas de actuación que estén relacionadas con el problema inicial.

Para responder a la cuestión de la evaluación, Bain (2007) comenta que en líneas generales muchos docentes se toman la evaluación como algo baladí que se realiza al final del proceso de enseñanza y de forma apresurada para que los alumnos puedan tener sus calificaciones numéricas lo antes posible usando en la mayoría de la ocasiones el examen como único instrumento de evaluación. Sin embargo, es importante ser conscientes de que a la hora de evaluar deberemos analizar y valorar, no sólo a los estudiantes, sino también al proceso desarrollado, a los instrumentos y materiales utilizados y a nuestra propia labor docente, etc. El análisis pormenorizado de estos elementos nos permitirá realizar reflexiones críticas sobre nuestra actuación profesional, para poder introducir cambios y mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permita a nuestros estudiantes lograr los objetivos que nos habíamos marcado. Respecto a los instrumentos y fuentes de información que utilicemos para evaluar, sería conveniente realizar un proceso de triangulación, en el sentido de usar varios instrumentos o fuentes, que nos aporten una visión más objetiva de la evolución del alumno en su aprendizaje. Debemos dejar de fijarnos y valorar exclusivamente el resultado final, en detrimento del proceso de aprendizaje del alumno.

Contenidos que se han pretendido enseñar y problemas o preguntas-clave asociadas a los mismos que se han planteado para el trabajo en el aula.

Lo que pretendemos enseñar a nuestros alumnos a través de esta propuesta es que sean capaces de hacer un uso crítico del libro de texto, distanciándose, en la medida de lo po-

sible, de un modelo didáctico transmisivo, hacia un modelo de carácter investigativo. Para ello se parte de la unidad didáctica de un libro de texto de Educación Primaria, elegida por los propios alumnos, que se analiza y posteriormente se “deconstruye” en sus elementos más fundamentales (objetivos, contenidos, actividades y evaluación) y se reconstruye desde una perspectiva más investigadora. En este sentido partimos de dos preguntas claves: qué recurso fundamental encontraré en las aulas de primaria, cuya respuesta sigue siendo el libro de texto; y cómo puedo utilizarlo para mejorar mi práctica docente (figura 1).

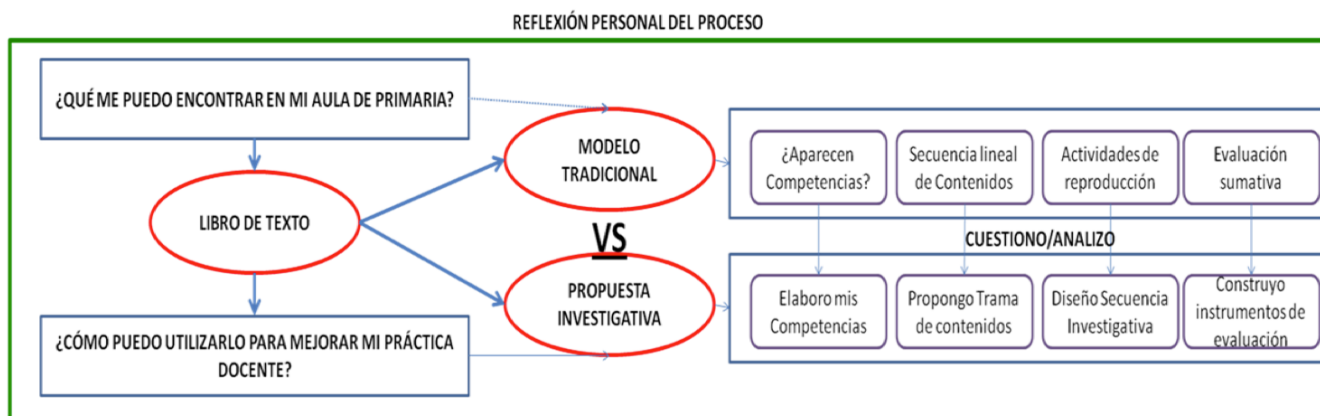


Figura 1. Propuesta de aprendizaje para nuestros alumnos. Fuente: Elaboración propia.

Para averiguar qué modelo metodológico presentan los libros de texto, nos hacemos una serie de preguntas como: si aparecen las competencias, cómo se organizan los contenidos; qué función tienen las actividades de libro; y qué tipo de evaluación se percibe o se transmite a lo largo del tema. Tras el análisis de las unidades de diversos libros de texto, los alumnos concluyen que los libros siguen siendo eminentemente tradicionales, por lo que se les propone una serie de pautas para que sean capaces de reconstruir el libro desde una perspectiva alternativa, donde se elaboran y especifican las competencias que se desarrollaran, construyen una trama de contenidos donde se perciba la selección, organización y secuenciación de los contenidos, se planteen actividades donde no se limiten a “cortar y pegar” de los textos del libro, etc.

Secuencia de actividades programada.

La secuencia completa de la formación previa queda recogida en su conjunto en la figura 2, pero para nuestro trabajo realizado en los seminarios de profesores noveles y por tanto para esta comunicación nos hemos centrado en la sesión cuarta, referida a los contenidos. Hay que destacar que en todas las sesiones se propusieron actividades, tanto para las sesiones presenciales (en el aula con el profesor presente) como para las sesiones no presenciales (los alumnos trabajando en grupo, fuera del aula y de forma autónoma).

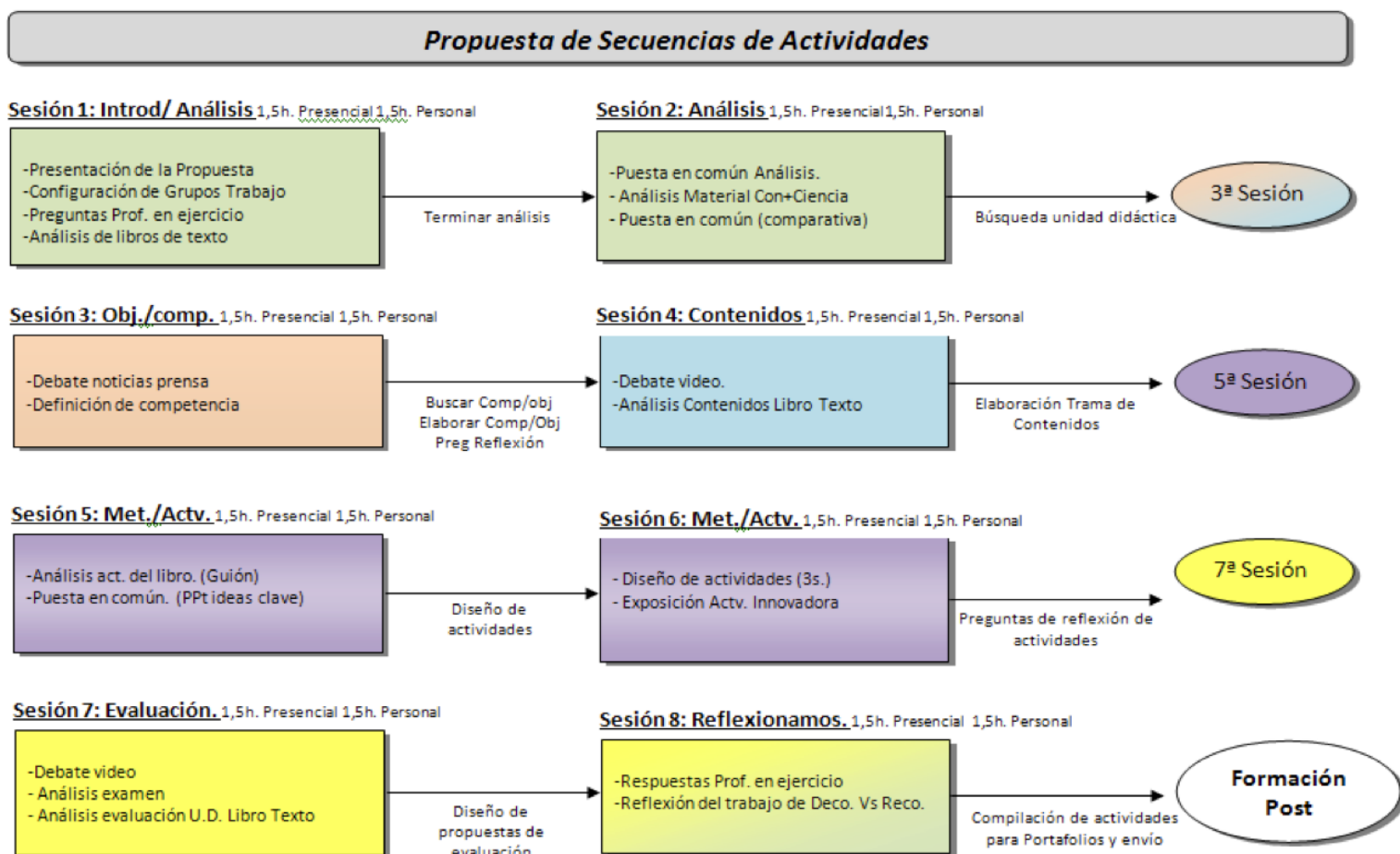


Figura 2. Secuencia de actividades de la formación previa. Fuente: Elaboración propia.

Para esta sesión se planteó como actividad inicial trabajar un video, “Sheldon enseña Física a Penny” (www.youtube.com/watch?v=5otv_g89OjY) para poner de manifiesto varias de las características del modelo tradicional, a través de una serie de cuestiones referidas a qué tipo de contenidos explica Sheldon (el docente); qué instrumento/s utiliza; qué fuentes de información usan: cómo se organizan los contenidos; qué le ocurre a Penny como alumna; qué relación tienen los contenidos trabajados con el contexto y la realidad de la alumna, etc.

A continuación, para comprender qué tipo de contenidos nos encontramos habitualmente en los libros de texto, se realizó un análisis de la unidad didáctica que habían seleccionado, siguiendo un guión preestablecido. Tras el análisis se realizó una puesta en común donde se destacó cómo es la selección, organización y secuenciación de los contenidos de su libro de texto.

Como última actividad de la sesión presencial el profesor caracterizó brevemente el modelo didáctico investigativo comentando, entre otras cosas, que la unidad debe partir inicialmente de una problemática central que se desglosa en varios subproblemas de trabajo.

Ya en la fase no presencial de esta cuarta sesión, cada subgrupo de trabajo realizó una trama de contenidos de la unidad didáctica seleccionada del libro. Para ello formularon una problemática central, en torno a la cual se organizan y secuencian tanto los contenidos seleccionados del libro como aquellos nuevos que consideraron oportunos para la reconstrucción de la unidad.

Desarrollo real de las actividades, avances y dificultades encontradas.

Para poder llevar a cabo las actividades previstas, hubo que resolver una serie de cuestiones y preparar adecuadamente los materiales necesarios. Para ello se usó la plataforma virtual de la universidad de Sevilla, donde pudimos colgar el enlace del video, el guión de análisis de las unidades didácticas y algunos ejemplos de tramas conceptuales elaboradas por otros alumnos, en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pudimos ver el video sin problemas (funcionó correctamente el enlace) y algunos alumnos comentaron que ya lo habían visto en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales, el año anterior, aunque otros muchos no lo habían hecho. Pasamos directamente a responder a las preguntas en gran grupo (en lugar de hacerlo primero en pequeño grupo y después en gran grupo), para poder ajustarnos al tiempo previsto. Hubo un debate interesante, y se puso de manifiesto la visión tradicional que tiene Sheldon a la hora de enseñar física a Penny. También se resaltó cómo los contenidos abordados estaban muy alejados de los conocimientos previos de Penny y de sus intereses personales, aprendiendo finalmente la lección, de forma memorística y de forma poco significativa. Muchos de los alumnos, comentaron que habían vivido situaciones similares durante su formación en la etapa de Educación Primaria y Secundaria. Incluso hoy en día, en su formación universitaria, todavía tienen asignaturas donde se imparte la docencia de esta forma meramente transmisora, donde lo que más importa es el discurso del profesor, no el aprendizaje del alumno.

Respecto al análisis de los libros de texto, han tenido especial dificultad a la hora de establecer cuál es la disciplina de referencia que aporta los contenidos del libro. También se ha planteado la cuestión de que haya distintos niveles de organización y secuenciación de los contenidos, ya que en sus libros (tanto los analizados como los que han usado en su formación anterior) siempre ha sido lineal. Es decir, los contenidos aparecen secuenciados unos detrás de otros, en epígrafes o párrafos independientes y cerrados (puedes intercambiar el orden de los contenidos, y el mensaje de cada uno de ellos no varía) y sin una intencionalidad educativa aparente a la hora de establecer relaciones entre ellos que permitan un construcción sistémica y significativa del conocimiento. Hasta la actividad siguiente no han “recordado” que también se puede trabajar con otro tipo de organización. Todos los grupos han coincidido en que en los libros aparecen fundamentalmente

conceptos, que algunas veces aparecen procedimientos (vinculados a actividades concretas) y que no suele haber contenidos actitudinales. Aunque entienden y comparten que los contenidos, en realidad, forman parte de un mismo conocimiento y que el hecho de separarlos en tres tipos no es más que en respuesta a su análisis, a la hora de formularlos aún siguen sin integrarlos de forma coherente, siendo los contenidos conceptuales los más enunciados en detrimento de procedimientos y actitudes.

Ya de forma autónoma, en pequeños grupos, han elaborado las tramas de contenidos intentando equilibrar conceptos, procedimientos y actitudes, con una organización jerarquizada, donde hay contenidos principales o fundamentales sobre los que se van integrando el resto de contenidos de forma que se vaya profundizando en el conocimiento que intentamos transmitir de forma progresiva e interrelacionada.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Debemos tener presente que en la formación previa en realidad estamos trabajando aspectos didácticos que ya han sido abordados en diversas asignaturas anteriores, sólo que en este caso nos centraremos en algunos aspectos concretos para un mejor aprovechamiento de los mismos durante las prácticas. En este caso lo que hacemos es aprovechar ese bagaje y ese conocimiento que ya poseen para reformular la forma de exponer los contenidos y las actividades de los libros de texto ya que, como afirma Del Carmen (2001), este recurso se mantiene como elemento clave y determinante de los procesos educativos, siendo, en la mayoría de las ocasiones, el único referente y material de trabajo para el profesorado y el alumnado. Para la evaluación de la formación previa, los instrumentos utilizados han sido:

- Portafolio grupal (5-6 personas), donde a través de 10 actividades/problemas propuestos los estudiantes han “*deconstruido y reconstruido*” una propuesta didáctica desde un libro de texto de corte tradicional, hasta una propuesta de carácter más investigativo. Estas actividades/problemas están referidas a las dimensiones básicas de una propuesta didáctica: objetivos, competencias, contenidos, secuencia de actividades y evaluación, de una temática concreta, elegida por ellos.
- Informe de reflexión personal sobre el trabajo que están realizando en clase y su posible repercusión en su futura labor docente, tanto a corto plazo, en las prácticas que realizarán en breve, como a largo plazo, cuando sean maestros en ejercicio. Con ellas pretendemos que reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre la utilidad de los contenidos que manejan.
- Rúbrica de evaluación: Para la evaluación del portafolio y de las preguntas de reflexión se ha elaborado unas parrillas de evaluación, donde se contemplan tres niveles de consecución: primer nivel o deficiente; segundo nivel o adecuado; y tercer nivel o deseable. A continuación, se presenta el cuadro 1

donde se muestran las cuestiones que han sido evaluadas a través de la rúbrica en la sesión destinada a los contenidos, que ha sido la analizada y revisada dentro del seminario de profesores noveles:

Actividad	Deficiente	Adecuado	Deseable
Análisis del apartado de contenidos de la unidad didáctica seleccionada.	No aparece el análisis de los contenidos que se presentan en la U.D. seleccionada.	Aparece un análisis superficial y poco elaborado de los contenidos que se presentan en la U.D. seleccionada.	Aparece un análisis reflexivo y elaborado (siguiendo las preguntas propuestas para tal fin) de los contenidos que se presentan en la U.D. seleccionada.
Elaboración de la trama de contenidos de cada problema a trabajar, insistiendo en la interdisciplinariedad	No aparece la trama de los contenidos para la nueva propuesta didáctica.	Aparece la trama de los contenidos para la nueva propuesta didáctica, pero no se integran correctamente conceptos, procedimientos y actitudes, o faltan contenidos del otro área (Sociales/ Experimentales)	Aparece la trama de los contenidos para la nueva propuesta didáctica, y se integran correctamente conceptos, procedimientos y actitudes, así como los contenidos de Sociales y Experimentales de forma integrada. Se percibe una organización y una secuenciación lógica y coherente.
Preguntas referidas a la utilidad del contenido trabajado en la asignatura en su aula de prácticas.	Expresa que el contenido trabajado tiene o no tiene ninguna utilidad pero no justifica por qué.	Expresa que el contenido tiene o no utilidad dando argumentos poco consistentes, basados en que lo trabajado ha sido una repetición de contenidos de otras asignaturas sin enmarcarlo dentro de un proceso formativo más amplio.	Expresa que el contenido tiene o no utilidad dando argumentos razonados y reflexionados que le permiten contrastar el contenido trabajado desde una perspectiva sistémica con lo realizado con anterioridad y justifica su respuesta poniendo ejemplos de ello.
Preguntas de reflexión del proceso de aprendizaje	No contesta las preguntas o lo hace de forma escueta y sin razonamiento de la respuesta.	Responde a las cuestiones utilizando para ello un contenido demasiado generalista, sin reflexión de su propio proceso de aprendizaje.	Responde a las cuestiones utilizando contenido trabajado y reflexionando sobre la utilidad de éste desde un punto de vista didáctico para su futura labor como docente.

Cuadro 1, rubrica de evaluación referida a los contenidos. Elaboración Propia.

También se ha tenido en cuenta a la hora de la evaluación, la asistencia y la participación activa en clase. La asistencia ha sido controlada a través de una hoja de firmas que los alumnos han tenido que rellenar en cada sesión. La participación activa en el aula, tanto individual como grupal, se ha evaluado a través de las observaciones y anotaciones que hemos realizado los profesores en cada sesión de trabajo presencial. Estas observaciones se han realizado cuando hemos ido atendiendo, resolviendo dudas y asesorando a los diferentes grupos de trabajo en las diversas tareas encomendadas, así como en las intervenciones realizadas por los propios alumnos en los debates y en las puestas en común grupales.

Conclusiones finales relativas a las mejoras concretas del diseño de la experiencia.

Con respecto a la sesión de trabajo escogida para su análisis, aunque los tiempos se han ajustado más o menos, es cierto que en la primera tarea no se ha realizado la parte de pequeño grupo, pero ello no ha condicionado la finalidad pretendida, es posible que no sea necesario y pueda ser suprimida. Les ha gustado mucho ver el video, incluso a aquellos que ya lo conocían, ya que lo consideran un recurso útil. Habría que buscar más videos de este tipo para no repetirnos. Al revisar las características del modelo didáctico investigativo, o alternativo, se ha puesto de manifiesto que lo habían trabajado recientemente, lo tienen muy presente. Sin embargo no todo el mundo lo tiene tan claro, ya que no todos han participado en las preguntas planteadas. Puede ocurrir que algunos estén muy participativos y su actuación personal aporte la sensación de que el grupo clase esté muy implicado, aunque eso no se ajuste a la realidad.

Por otra parte, los alumnos nos transmitieron que su perspectiva de las jornadas de preparación de prácticas ha ido cambiando a lo largo de su puesta en práctica; si bien al principio parecía mucho trabajo, a medida que se han ido desarrollando las sesiones han percibido que eran actividades asequibles, siempre y cuando se aproveche el tiempo de clase. Al situarse nuestra sesión de trabajo justo en la mitad del proceso, esto ha permitido que los alumnos, o al menos un amplio sector, estuvieran atentos a la propuesta de trabajo para optimizar el tiempo presencial. Sin embargo hay otro sector de clase que entiende que todo esto (quizás un poco inducidos por lo que les vamos diciendo en las clases) es un repaso o una revisión “concentrada” de lo trabajado en diversas asignaturas, pensando que no es necesario, que ellos ya lo han aprendido.

Respecto a los seminarios de profesor novel, pienso que es fundamental este tipo de actuaciones para ser docente en la universidad. Este seminario nos ayuda a replantearnos cómo queremos que sean nuestras clases, si vamos a seguir reproduciendo el modelo tradicional que hemos vivido como alumnos, o si queremos superarlo y llegar a ser unos profesores excelentes. Todos sabemos que para ser profesor en la universidad lo que se prioriza es tener un gran conocimiento del área científica de referencia mientras que la adquisición aspectos pedagógicos o didácticos suelen ser descartados o como mucho postergados para una futura adquisición. Por este motivo este programa debiera ser cursado por todo los docentes ya que sin esas estrategias didácticas estaremos condenados a ser simples dosificadores de los manuales o libros de texto que usemos en nuestras clases. Además el seminario nos ha permitido conocer a docentes de áreas muy diversas y a conocer distintas estrategias para afrontar su labor docente. Esto permite enriquecernos al aprender nuevos recursos docentes y a desechar aquellos que no respondan a nuestras necesidades.

Bibliografía.

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universitat València.
- Cubero, R. (1989). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Diada Editora.
- Del Carmen, L.M. (2001). Los materiales de desarrollo curricular un cambio imprescindible. *Investigación en la Escuela*, 43, 51-56.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase de boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universitat València.
- Porlán, R., Ferreras-Listán, M., Gallardo, E.J., Navarro, M. y Solís, E. (2013). Experiencias de colaboración interdisciplinar en la formación previa de las prácticas de enseñanza del Grado en Educación Primaria. En *III Jornadas de Innovación Docente*, 1-10. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Navarro, E., Ferreras-Listán, M., Solís-Espallargas, C. y Corujo, M.C. (2014). Deconstrucción y reconstrucción del libro de texto. Propuesta didáctica para la formación previa del grado en educación primaria. En *IV Jornadas de Innovación Docente*, 1-12. Sevilla: Universidad de Sevilla.