

Aplicación de un ciclo de mejora a la asignatura “Realización II. Iluminación y Multicámara” del Grado en Comunicación Audiovisual

Application of an improvement cycle in classroom to the Subject “Film making II. Lighting and Multi-camera” in the Audiovisual Communication Degree

COMUNICACIÓN Y PERIODISMO

Joaquín Marín-Montín

<https://orcid.org/0000-0001-7869-4469>

Universidad de Sevilla. Facultad de Comunicación. Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad

jmontin@us.es

Resumen. Este texto presenta los resultados del diseño y aplicación de un Ciclo de Mejora en el Aula en la asignatura *Realización II. Iluminación y Multicámara*, del segundo curso del Grado en Comunicación audiovisual y Doble Grado en Periodismo y Comunicación audiovisual experimentado durante el segundo cuatrimestre del curso 2020/21. Este CIMA tuvo una duración de ocho horas que fueron distribuidas en dos sesiones de cuatro. El estudio se ha estructurado en tres apartados: diseño previo del ciclo de mejora, descripción de su puesta en práctica y análisis valorativo final.

Abstract. This text presents the results of the design and implementation of the Teaching Improvement Cycle in Classroom in the subject *Film making II. Lighting and Multicamera*, of the second year of the Degree in Audiovisual Communication and Double Degree in Journalism and Audiovisual Communication experienced during the second four-month period of the academic year 2020/21. This ICIC lasted eight hours and was divided into two four-hour sessions. The study has been structured in three sections: preliminary design of the improvement cycle, description of its implementation and final evaluation report.

Palabras clave. Realización II. Iluminación y Multicámara, Comunicación audiovisual, Docencia universitaria, Desarrollo profesional docente, Ciclo de mejora.

Keywords. Film making II. Lighting and Multicamera, Audiovisual Communication, University Teaching, Teacher Professional Development, Improvement cycle.

Introducción

La asignatura *Realización II. Iluminación y Multicámara* se imparte conjuntamente en el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado en Comunicación Audiovisual y del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual. Es una materia de carácter obligatorio que forma parte del itinerario de tres asignaturas distribuidas entre el segundo y tercer curso que cubren todos los aspectos de la realización audiovisual. Se trata de una disciplina con un alto componente práctico (60%) que abarca tareas a desarrollar en grupo y culmina con la

elaboración de una pieza audiovisual de contenido ficcional y la realización en directo de un programa televisivo. Asimismo, el espacio donde se imparte las clases se reparte entre un aula tradicional y dos platós de televisión. Este año debido a la situación sanitaria, las circunstancias obligaron por primera vez a que el sistema de enseñanza fuera bimodal en el aula y presencial en los espacios técnicos,

Diseño previo del Ciclo de Mejora en el Aula

El Ciclo de Mejora en el aula (CIMA) (Delord y otros, 2020) para aplicar se sitúa en el bloque multicámara de la asignatura que tiene como objetivo afrontar la realización de un programa de televisión. A partir de esta premisa, se plantea una situación concreta que sitúe al alumnado ante un primer problema lo suficientemente interesante acompañado de una serie de actividades complementarias (Finkel, 2008). En este sentido, toda la materia procura combinar conceptos con componentes prácticos conectados directamente a la realidad profesional actual.

Mapa de contenidos y problemas

Debido a que la aplicación del CIMA comenzó con el tema de la realización multicámara ya iniciado en dos sesiones anteriores, se tuvieron en cuenta dos tareas prácticas previas para adaptar los cuatro problemas a abordar. De esta forma, se diseñó un problema inicial (PR1) que buscaba plantear de forma genérica *qué condiciona la realización de un programa televisivo*. Se trataba de explorar tres aspectos: la tipología, los medios técnicos y el equipo humano. El siguiente problema (PR2), se centraría en *cómo planificar la realización de un magacín de 5 minutos*. En este caso, se debía considerar dos elementos clave relacionados con la estructura de un programa: el guion y la escaleta. El tercer problema (PR3), ocuparía el contenido de mayor extensión del conjunto y se centraría en *cómo distribuir las cámaras en un estudio televisivo y qué elementos hay que representar*. En el mismo, se pasaba a examinar especialmente tres elementos: la planta de cámaras, los emplazamientos y la representación gráfica. Por último, el cuarto problema (PR4) estaría dedicado a tratar diversas *aplicaciones específicas en la realización televisiva multicámara*. Aquí, había que considerar sobre todo dos aspectos esenciales en la puesta en marcha de un programa televisivo: la toma de decisiones y la coordinación junto a los ensayos.

Los cuatro problemas descritos anteriormente se asocian a los contenidos y nos permiten conocerlos mejor y actuar en la realidad (García Díaz, Porlán y Navarro, 2017). De esta forma, el mapa de contenidos es un recurso muy eficaz para comprender la relación entre los contenidos y la elaboración de unos problemas que resulten útiles a los estudiantes. Con ello, se conseguirá captar más su atención y lograr no perderla (Bain, 2005). En cuanto a la formulación de contenidos aplicados al CIMA que nos ocupa, se articularon en torno a cuatro tipos: *procedimentales, conceptuales, psicomotrices y actitudinales*. El primero, fue el más numeroso en el diseño de las actividades y estaba vinculado a procedimientos propios del *saber hacer* de la realización audiovisual. En cuanto a los conceptuales, correspondían a aquellos contenidos asociados al *saber* de la disciplina. Asimismo, los contenidos psicomotrices estaban asociados al segundo problema y tenían relación directa con los procedimientos técnicos. Por último, los contenidos actitudinales que se diseñaron en el mapa tenían que ver con el trabajo en equipo y la creatividad. A continuación, puede verse en la figura 1 el mapa conceptual diseñado.

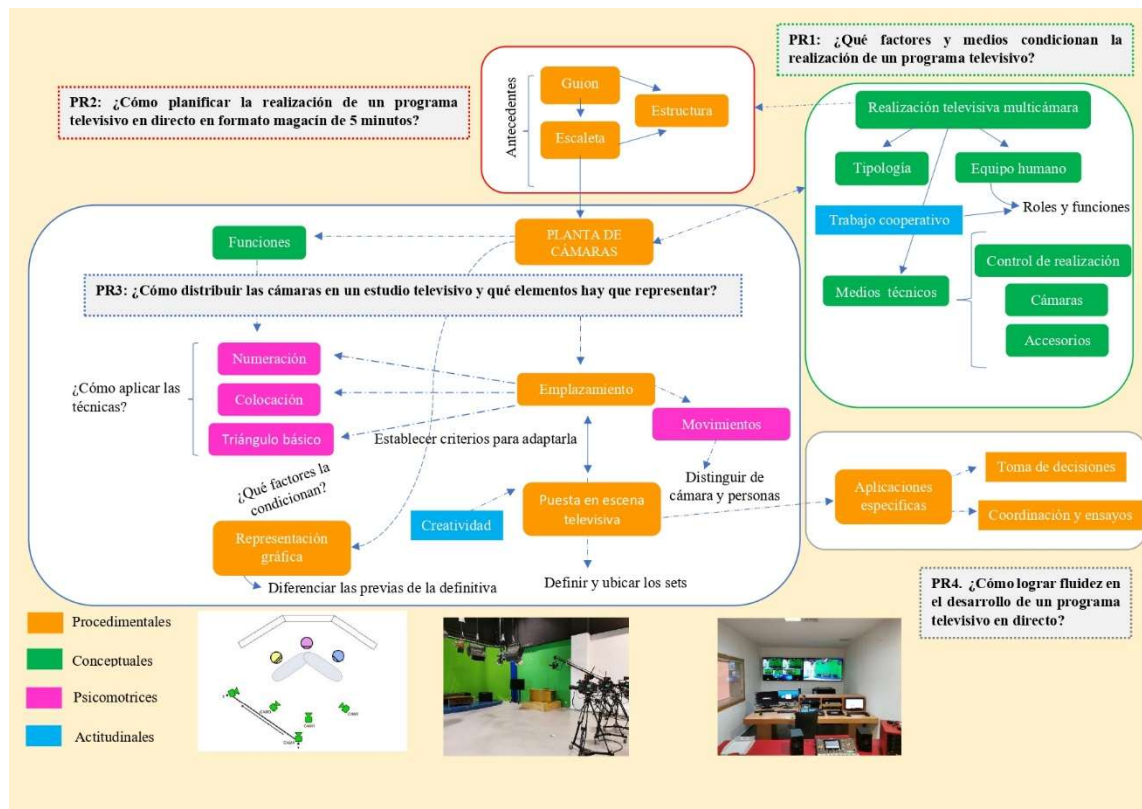


Figura 1. Mapa de contenidos y problemas para *Realización II. Iluminación y Multicámara*

Modelo metodológico posible

Disponer de un modelo metodológico permite al docente entender de forma más precisa lo que sucede en el aula (Alba y Porlán, 2007). Para ello, es importante conocer nuestra forma de enfrentar las clases, analizando primero qué modelo metodológico real hemos utilizado hasta ahora, para posteriormente derivar a cuál sería el patrón ideal. A partir del reconocimiento de los dos anteriores, podremos delimitar el modelo metodológico más cercano o posible para poder aplicar. En el modelo metodológico posible diseñado para este CIMA se ha buscado trabajar de forma más directa con los alumnos a partir del planteamiento de cuatro problemas. Para la elaboración de este modelo se ha optado por el trabajo en grupo para así intercambiar diferentes ideas, generar debate y alcanzar acuerdos (Finkel, 2008). Asimismo, se ha tenido en cuenta las características del trabajo en equipo que exige la propia realización televisiva, para su aplicación desde el propio aula. De igual forma, el contexto de esta asignatura, que cuenta con un total de 99 personas matriculadas, hace que la composición de los grupos sea entre 10 y 12 integrantes, lo que permitirá obtener múltiples ideas y puntos de vista.

A continuación, en la figura 2 se representa el modelo metodológico posible planteado para las 8 horas del CIMA, que se llevó a cabo en dos sesiones. En el mismo, hay que destacar su estructura dinámica en torno a los problemas y actividades que se presentan así como los dos núcleos centrales de las ideas de los alumnos.

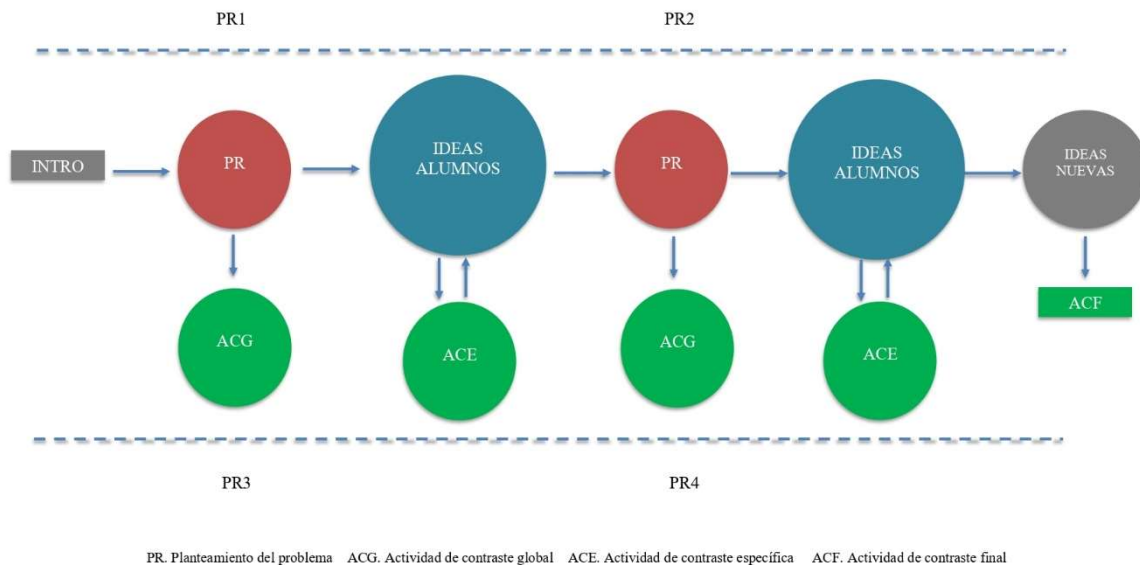


Figura 2. Modelo metodológico posible para las sesiones 1 y 2

La secuencia del modelo busca un diálogo continuo entre alumnado y docente, estructurándose en las dos sesiones con el mismo esquema en seis fases: una introducción, un planteamiento del primer problema y su actividad de contraste, un primer bloque de ideas de los estudiantes acompañada de una actividad de contraste específica, un planteamiento del segundo problema y su actividad correspondiente de contraste, un segundo bloque de ideas de los estudiantes acompañada de otra actividad de contraste específica, y por último unas ideas nuevas con un comentario final de contraste. En relación con la secuencia de actividades programadas, se elaboraron dos fichas (Tabla 1 y Tabla 2) correspondientes a los dos días previstos e integraban los cuatros problemas a tratar, que respondían a las fases del modelo metodológico descrito.

Tabla 1. Secuencia de actividades - Día 1

FACTORES Y MEDIOS EN LA REALIZACIÓN DE UN PROGRAMA TELEVISIVO. PLANIFICAR LA REALIZACIÓN PARA UN MAGACÍN DE 5 MIN.			
N.º	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIEMPO
II	Introducción	Presentación de la sesión en modalidad bimodal, una 3ª parte del alumnado presente en el Aula y el resto de la clase de forma online a través de Blackboard Collaborate Ultra. Previamente todos los grupos han entregado las tareas <i>Guion y escaleta</i> .	5 min
PR1	Planteamiento del problema 1	<i>¿Qué factores y medios condicionan la realización de un programa televisivo?</i>	5 min

ACG1	Actividad de contraste global	Comentario y valoración general de las ideas de los cuestionarios de los alumnos en la formulación de la pregunta del problema 1. Recurso de apoyo; pizarra.	10 min
IA1 + ACE1	Ideas de alumnos	Se da paso a los alumnos para que puedan comentar o añadir sobre este problema 1.	30 min
	Actividad de contraste específica	Paralelamente, se incluirá una actividad de contraste específica para ofrecer orientaciones sobre este problema. Para ello se expondrán los siguientes contenidos: tipos de realización multicámara; organigrama del equipo humano de realización; medios técnicos (cámaras y accesorios). Recurso de apoyo: diapositivas.	
PR2	Planteamiento del problema 2	<i>¿Cómo planificar la realización de un programa televisivo en directo en formato magacín de 5 minutos?</i>	10 min
ACG2	Actividad de contraste global	Comentario y valoración general de las ideas de los cuestionarios de los alumnos en la formulación de la pregunta del problema 2 así como sobre <i>la escaleta</i> , documento previamente entregado por grupos. Recurso de apoyo; pizarra.	15 min
IA2 + ACE2	Ideas de alumnos	Se da paso a los alumnos para que puedan comentar o añadir sobre este problema 2, así como escuchar a los grupos en relación con <i>la escaleta</i> .	30 min
	Actividad de contraste específica	Ofrecer a cada grupo posibles orientaciones y ajustes a <i>la escaleta</i> . El contraste consistirá sobre todo en adaptar las escaletas a la planificación real del programa magacín que deben llevar a cabo en grupo como una parte de la práctica multicámara de la asignatura. Recurso de apoyo: diapositivas (ejemplos específicos reales de escaletas).	
	BREAK	Receso para distribuir en grupos la última actividad de carácter presencial en otro espacio distinto al aula.	30 min
IN1	Ideas nuevas	Bloque de carácter práctico presencial. Se llevará a cabo en el plató de televisión. Servirá para visualizar mejor <i>in situ</i> en el espacio habitual de trabajo las ideas nuevas surgidas en la sesión relacionadas con los problemas 1 y 2.	90 min

ACF1	Actividad de contraste final	Orientaciones finales relacionadas con las rutinas de trabajo y aplicación de la técnica de realización multicámara. El contraste se basará en ajustar la escaleta al contexto del plató conectándola con el primer borrador de la <i>planta de cámaras</i> .	15 min
			240 min

Tabla 2. Secuencia de actividades - Día 2

DISTRIBUIR Y REPRESENTAR LAS CÁMARAS EN UN ESTUDIO TELEVISIVO. CÓMO LOGRAR LA FLUIDEZ EN UN PROGRAMA TV EN DIRECTO			
N.º	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIEMPO
I2	Introducción	Presentación de la sesión en modalidad bimodal, una 3ª parte del alumnado presente en el Aula y el resto de la clase de forma online a través de Blackboard Collaborate Ultra. Previamente todos los grupos han entregado la tarea <i>planta de cámaras</i> .	5 min
PR3	Planteamiento del problema 3	<i>¿Cómo distribuir las cámaras en un estudio televisivo y qué elementos hay que representar?</i>	5 min
ACG3	Actividad de contraste global	Comentario y valoración general de las ideas de los cuestionarios de los alumnos en la formulación de la pregunta del problema 3 así como sobre la tarea <i>planta de cámaras</i> , previamente entregada por grupos. Recurso de apoyo; pizarra.	10 min
IA3 + ACE3	Ideas de alumnos	Se da paso a los alumnos donde pueden comentar o añadir sobre este problema 3, así como escuchar a los grupos en relación con la <i>planta de cámaras</i> .	30 min
	Actividad de contraste específica	Ofrecer a cada grupo posibles orientaciones y ajustes para a la <i>planta de cámaras</i> . Asimismo se repasarán las técnicas de emplazamiento y movimientos. Recurso de apoyo: plataforma virtual de la asignatura (material subido previamente) y proyector.	
PR4	Planteamiento del problema 4	<i>¿Cómo lograr fluidez en el desarrollo de un programa televisivo en directo?</i>	10 min
ACG4	Actividad de contraste global	Comentario y valoración general de las ideas de los cuestionarios de los alumnos en la formulación	15 min

		de la pregunta del problema 4. Recurso de apoyo; pizarra.	
IA4 + ACE4	Ideas de alumnos	Se da paso a los alumnos donde pueden comentar o añadir sobre este problema 4.	30 min
	Actividad de contraste específica	Ofrecer orientaciones referidas a aplicaciones específicas de realización multicámara en directo referentes a los formatos televisivos: galas, eventos musicales y retransmisiones deportivas. Recursos de apoyo: Diapositivas y vídeos.	
	BREAK	Receso para distribuir en grupos la última actividad de carácter presencial en otro espacio distinto al aula.	30 min
IN2	Ideas nuevas	Bloque de carácter práctico presencial. Se llevará a cabo en el plató de televisión. Servirá para visualizar mejor <i>in situ</i> en el espacio habitual de trabajo las ideas nuevas surgidas en la sesión relacionadas con los problemas 3 y 4.	90 min
ACF2	Actividad de contraste final	Orientaciones finales relacionadas con los ajustes previos a la realización multicámara del magacín de 5 minutos a llevar a cabo por los diferentes grupos. El contraste se basará en adaptar <i>las plantas de cámaras</i> al diseño final del programa magacín. Asimismo, se indicarán pautas de carácter práctico sobre el reparto de puestos en la realización con vistas a conseguir la fluidez en el programa.	15 min
			240 min

Rivero y Porlán señalan que el cuestionario es una herramienta que se utiliza para tratar de conocer los esquemas mentales del alumnado ya que *permiten recoger respuestas por escrito de todos los estudiantes a la vez y realizar un análisis sistemático* (2017, p.77). De esta forma, los autores recomiendan entregar un cuestionario inicial para sondear a los estudiantes su punto de vista sobre lo que se va a tratar, y otro final. El primer cuestionario nos ayuda a delimitar un mapa de contenidos mientras que el segundo nos permite ver la progresión en el aprendizaje, así como evaluar posteriormente nuestra actuación docente. A partir del mapa de contenidos y los problemas planteados, se diseñó un cuestionario de 4 preguntas cuyo contexto se basó en elaborar un programa de entretenimiento para una cadena televisiva cuya duración sería de 5 minutos:

1. *¿Qué factores y medios consideras que condicionan la realización de un programa televisivo?*
2. *¿Cómo crees que hay que planificar la realización de un programa televisivo en*

directo en formato magacín de 5 minutos?

3. *¿De qué manera distribuirías las cámaras en un estudio de televisión y qué elementos representarías en ese programa televisivo en directo?*
4. *¿Cómo lograr fluidez en el desarrollo de un programa televisivo en directo?*

Aplicación del CIMA

Las dos sesiones se desarrollaron siguiendo un esquema similar, donde las primeras cinco actividades tuvieron lugar de forma bimodal con una parte de los estudiantes presencialmente en el aula, mientras otra lo hacía online. Los últimos bloques de las dos sesiones fueron solo de carácter presencial, teniendo lugar en el plató 1 de la Facultad. A partir del diseño previo del mapa de contenidos y problemas así como de la secuencia de actividades programada se ajustó el trabajo a las dos sesiones que a continuación pasamos a describir. A la primera sesión acudieron presencialmente 12 estudiantes mientras que 39 estuvieron online. Tras una breve introducción, pasé a tratar el primer problema conectándolo con la PR1 del cuestionario inicial pasado en la clase anterior, e indicando los tipos de respuestas surgidas. Posteriormente, enlacé el primer problema con un comentario de contraste resumiendo tres aspectos clave: medios técnicos, equipo humano y producción. Transcurridos los primeros 45 minutos de clase, di paso al alumnado para aportar ideas. Solo intervino un alumno a través del *chat*. Después, abordé los conceptos clave relacionados con la pregunta inicial: organigrama del equipo de realización y medios técnicos (cámaras y accesorios). Para apoyar mi exposición utilicé como recurso diapositivas con imágenes, esquemas y breves textos. Además, les remití a 3 vídeos complementarios para su visionado.

A continuación, pasé a tratar el segundo problema conectándolo nuevamente con la PR2 del cuestionario inicial refiriéndome a los tipos de respuesta encontradas. Después, relacioné el problema 2 con un comentario de contraste para resumir dos aspectos clave: diseñar la estructura del programa a través del guion y la escaleta. Procedí a dar paso a los estudiantes, interviniendo 2 desde el aula y 1 vía online. Seguidamente, procedí como actividad de contraste a dar orientaciones sobre la planta de cámaras como la siguiente tarea a entregar. Les indiqué que disponían de ejemplos en la plataforma virtual de la asignatura. Tras un receso de 25 minutos, la última parte de la clase tenía carácter práctico desarrollándose en el plató y adaptada a la normativa COVID-19. La actividad fue seguida por una compañera docente que estuvo de observadora externa. Se procede a dar a los estudiantes unas instrucciones generales a los 2 grupos para poner en práctica las escaletas, distribuir roles y hacer propuestas. Como recursos se utilizaron diferentes medios técnicos (cámaras, micrófonos y sistema de intercomunicación desde el control de realización). De forma paralela, y como actividad de contraste, se les indica a los grupos aspectos básicos psicomotrices a considerar para el movimiento de cámaras y personas. La sesión se completa con un resumen de las principales aportaciones.

A la segunda sesión asisten presencialmente 11 estudiantes mientras que de forma online se conectaron 24 personas. Tras una pequeña introducción, expuse el tercer problema enlazándolo con la PR3 del cuestionario inicial. Al igual que en la sesión de la clase anterior procedí a comentar las respuestas recogidas. A continuación, relacioné el problema 3 con un actividad de contraste donde me referí a tres elementos fundamentales: la planta de cámaras, su representación gráfica y los emplazamientos. Posteriormente, di paso a los estudiantes interviniendo una alumna para referirse a la planta de cámaras. La siguiente actividad consistió en exponer por grupo la tarea de planta de cámaras entregada previamente que combiné con comentarios de contraste sobre aspectos a ajustar. Así, participaron representantes de los grupos especialmente los que estaban en el aula y el resto de forma online a través del *chat*. En este bloque se utilizó como recurso de apoyo la pizarra para representar gráficamente las cámaras, los ángulos y los emplazamientos.

A continuación, pasé a tratar el siguiente problema conectándolo con la PR4 del cuestionario inicial. Como en los 3 problemas anteriores, introduzco este bloque haciendo alusión a las respuestas recogidas de los estudiantes. La siguiente actividad consistió en relacionar el problema 4 con un comentario de contraste sobre aplicaciones específicas de realización multicámara en eventos especiales. Como recurso de apoyo, utilicé diapositivas con ejemplos que contenían imágenes y texto, además de remitir a vídeos incluidos en la plataforma de la asignatura. A continuación, tras un receso de 15 minutos, se pasó al último bloque de carácter práctico en el plató 1. Inicialmente procedí a explicar al grupo de 10 estudiantes; 2 recursos clave: el sistema de intercomunicación y los micrófonos para hablar delante de cámara. Después, procedí a repartir funciones entre los estudiantes solicitándoles que asumieran roles (realizador, operador de cámara, control de sonido, presentador/es, etc.). Puntualmente, voy dando instrucciones sobre aspectos psicomotrices (recolocación de cámaras) y actitudinales (coordinación y creatividad). Debido a problemas técnicos con los micrófonos, la sesión se alargó y no se pudo pasar el cuestionario final de forma presencial pero sí de forma online a través de Google Forms. A partir de una selección de 12 cuestionarios iniciales y finales se han elaborado cuatro escaleras de aprendizaje vinculada a los 4 problemas planteados que corresponden a las siguientes imágenes:

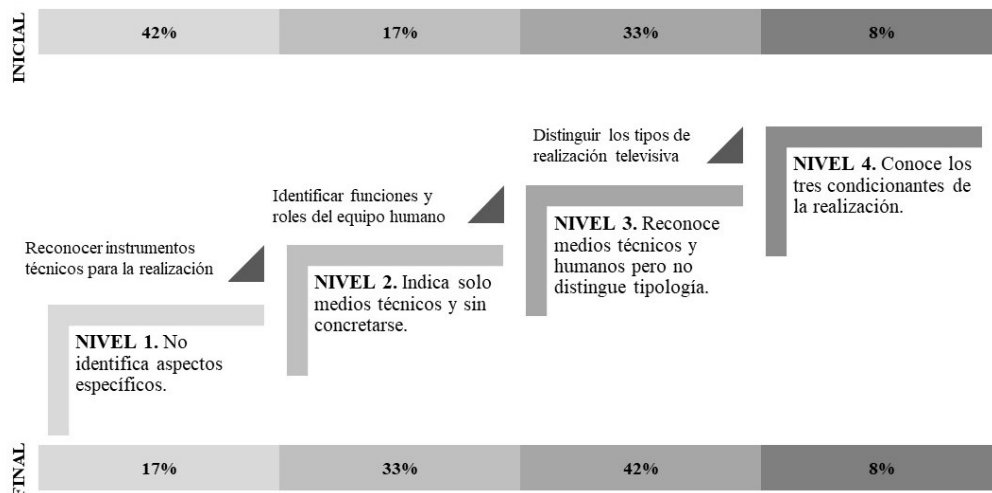


Figura 3. Escalera de aprendizaje relativa al problema 1

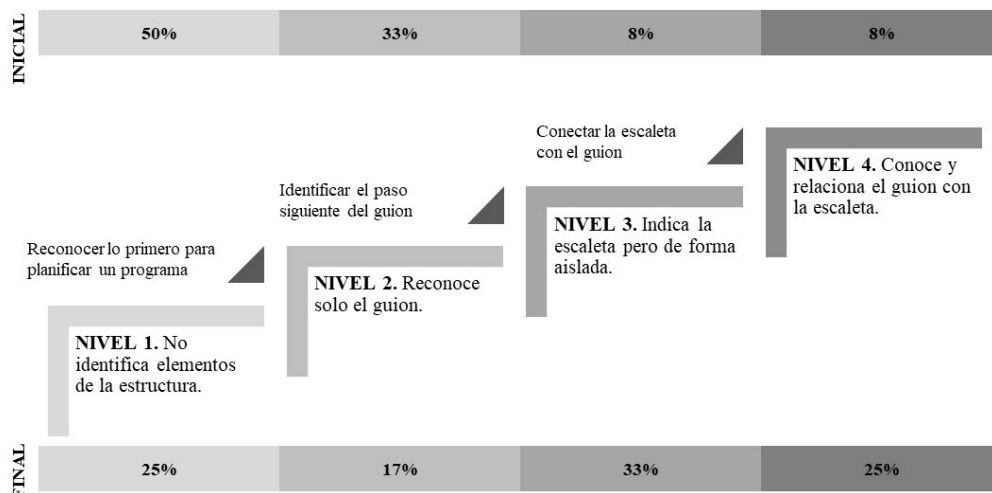


Figura 4. Escalera de aprendizaje relativa al problema 2

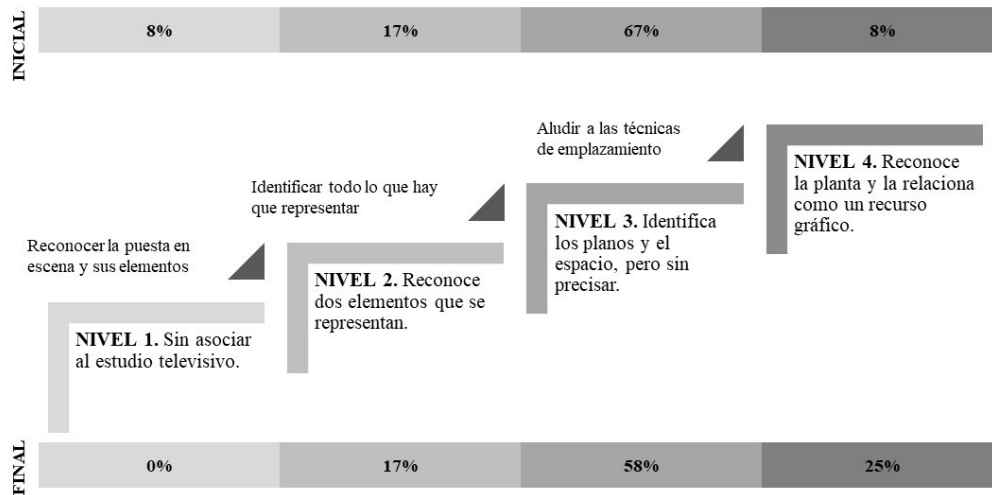


Figura 5. Escalera de aprendizaje relativa al problema 3

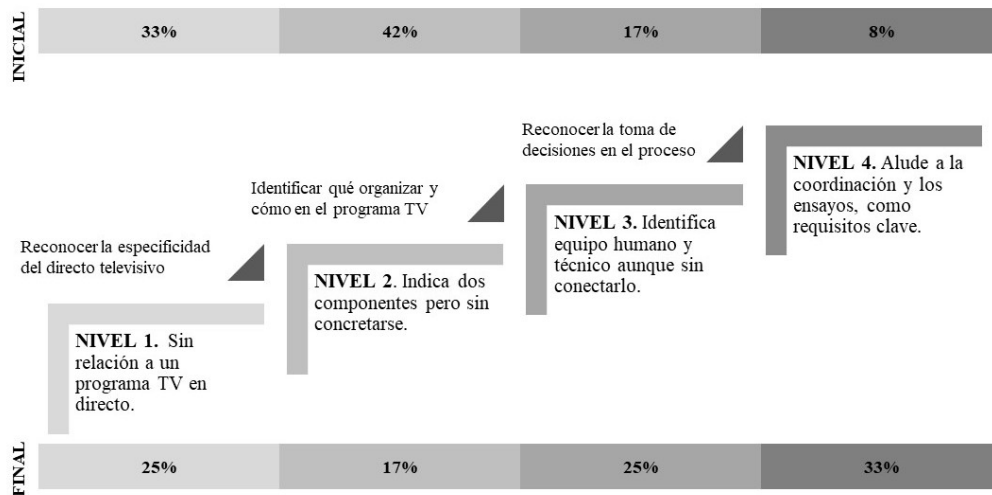


Figura 6. Escalera de aprendizaje relativa al problema 4

Analizando las escaleras, se pueden extraer las siguientes conclusiones. Hay una evolución clara en los niveles 1 de las cuatro escaleras mostrando una mejora significativa tras la finalización de las dos sesiones. Por otro lado, el penúltimo nivel es el que refleja la mayor cantidad de estudiantes, incrementándose en tres de las cuatro escaleras. Asimismo, tres de las cuatro escaleras muestran como el nivel 4 se incrementa sustancialmente. Por último, los niveles intermedios de las escaleras nos indican que puede permitirnos afinar más en aspectos que no han podido quedar claros en el alumnado. Además, se ha elaborado un cuadro de evolución de los estudiantes en el que se aprecia el avance de una muestra representativa del alumnado. De este modo, a partir de los dos cuestionarios inicial (I) y final (F) la tabla 3 permite reconocer la progresión de los estudiantes a lo largo de los cuatro problemas planteados. Sin embargo, los datos también indican que habría que introducir cambios en torno a las actividades referidas a dos de los cuatro problemas (PR.2 y PR.4) buscando más concreción en sus propios

planteamientos.

Tabla 3. Cuadro de evolución por estudiante

ESTUDIANTE	PR.1			PR.2			PR.3			PR.4		
	I	F	P	I	F	P	I	F	P	I	F	P
1	2	3	↑	2	4	↑↑	2	3	↑	2	4	↑↑
2	3	3	→	2	3	↑	3	3	→	4	4	→
3	3	3	→	1	3	↑↑	3	4	↑	1	3	↑↑
4	2	2	→	3	3	→	4	3	↓	2	4	↑↑
5	1	2	↑	1	1	→	3	3	→	1	3	↑↑
6	1	1	→	4	1	↓↓↓	3	3	→	2	1	↓
7	1	2	↑	2	4	↑↑	3	3	→	1	1	→
8	1	1	→	2	2	→	1	2	↑	2	2	→
9	1	2	↑	1	3	↑↑	2	2	→	1	1	→
10	3	3	→	1	4	↑↑↑	3	4	↑	2	3	↑
11	3	3	→	1	1	→	3	3	→	3	3	→
12	4	4	→	1	2	↑	3	4	↑	3	2	↓

Evaluación del CIMA

Los cuestionarios han sido un instrumento clave en todo el proceso experimentado. Los iniciales despertaron un gran interés en los alumnos y permitieron sacar a luz modelos mentales ocultos. De esta forma, se ha podido delimitar más los contenidos sin desviarse del problema principal. A su vez, los cuestionarios finales han sido reveladores para detectar la influencia en el aula tras ocho horas del Ciclo de Mejora. En cuanto a las escaleras de aprendizaje, me han permitido percibir de forma más precisa qué obstáculos presentan los estudiantes y que puede tenerse en cuenta para aplicarlo en el futuro con la evaluación. Con vistas al futuro, creo que debería reducir el número de problemas planteados a 2 ya que considero que 4 han sido excesivos para poder abarcarlo en ocho horas del CIMA, teniendo en cuenta el alto componente práctico de la asignatura. Este ajuste con menos problemas y más conectados con la práctica permitiría más dinamismo en la secuencia de actividades.

Por otro lado, registrar la práctica docente a través del *diario del profesor* ha sido un descubrimiento muy útil para analizar lo que hago en el aula y que también pretendo incorporar para el futuro. Sin embargo, he tenido dificultad para tomar notas durante la clase, tal vez por

no usar una especie de plantilla que agilice esa tarea. Asimismo, la observación entre pares sobre la evaluación del modelo didáctico fue otro recurso muy eficaz y que me gustaría añadir a mi práctica docente. Por último, el reto que me falta es como adaptar el Modelo Didáctico Personal a la evaluación de una asignatura con una ratio tan elevada de estudiantes, no tanto para la parte práctica, que se lleva a cabo en grupo, sino para la parte individual. Siguiendo los principios didácticos de la experiencia del CIMA, lo ideal sería sustituir el tradicional examen tipo test por un sistema más en línea de tareas donde tenga más peso la progresión y el seguimiento continuo del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-53). Madrid: Morata.
- Delord, G., Hamed, S., Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán (Coord.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*, (pp. 127-162). Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia, Universitat de València, Servei de Publicacions.
- García Díaz, E. , Porlán, R. y Navarro. E. (2017). Los fines y contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-72). Madrid: Morata.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Madrid: Morata.