

**PROPUESTAS DEL ENFOQUE SOCOCIOCONSTRUCCIONISTA
EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA
DE LA ESO**

Dominika Fajkišová
Universidad Comenius de Bratislava

Carlos González-Espresati
Universidad de Valladolid

**PROPOSALS FOR THE SOCIO-CONSTRUCTIONIST APPROACH
IN THE SPANISH LANGUAGE
AND LITERATURE CLASSROOM OF ESO**

Dominika Fajkišová
Comenius University in Bratislava

Carlos González-Espresati
University of Valladolid

The evolution of educational systems is always subsequent to that of social changes. In this work, we propose the need to apply a socio-constructionist methodology, which allows the student, in the field of Spanish language and literature, to contribute and share their opinions and knowledge in a more democratic and collaborative way in the class. Ultimately, it is the students who not only collectively build knowledge for the class, but leave a useful contribution to the learning of the rest of society.

Key words: secondary education, Spanish language and literature, Socioconstructionism, cooperative learning, learning construction

“La peculiaridad del mal que supone silenciar la expresión de una opinión es que supone un robo al género humano [...]”
(Mill 2014: 72).

1. El proceso aprendizaje-enseñanza en los institutos

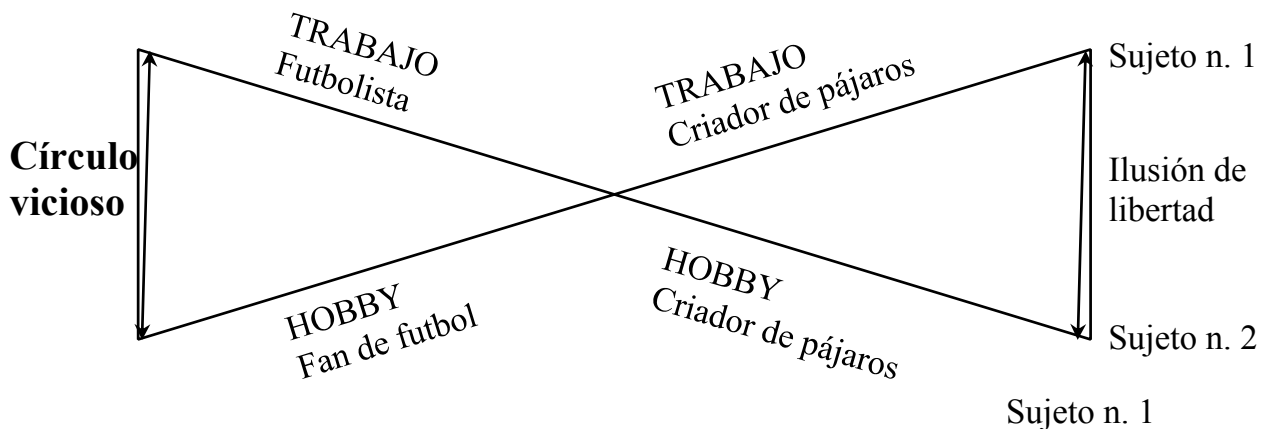
El proceso de aprendizaje en las escuelas de los países occidentales durante el siglo XIX se centró en la enseñanza de la lectoescritura, del cálculo y del comportamiento necesario para un trabajador de fábrica (Lacueva 2004: 44). A sus necesidades respondía la organización de la clase, la posición del profesor y de los alumnos, las actividades repetitivas y el silencio, silencio de las opiniones de los alumnos. Hoy en día, el modelo social y personal ha cambiado y la motivación del individuo para adquirir estos conocimientos también, pero las escuelas no han evolucionado tanto. Esto las ha llevado a una incongruencia pedagógica, ya que se exige de los alumnos que aprendan, sin enseñarles cómo estudiar, que es uno de los aspectos más importantes de la pedagogía actual (Tierno Jiménez 1998: 27). La falta de interconexión entre los distintos contenidos del currículum obstaculiza su almacenamiento en la memoria a largo plazo. La información aparece como un destello descontextualizado, como algo enseñado, sin entender bien el motivo. Por ejemplo, en el ámbito de la lengua y la literatura española, se ha olvidado con frecuencia el uso comunicativo de los hablantes. Por tanto, para motivar a los alumnos es preciso contextualizar tanto sus contenidos como su uso, los profesores “deben potenciar el dominio real del uso de lengua en cualquier contexto del alumnado” (Ballester 2015: 37 – 38).

2. La necesidad de ‘Devolver el sentido al aprendizaje’

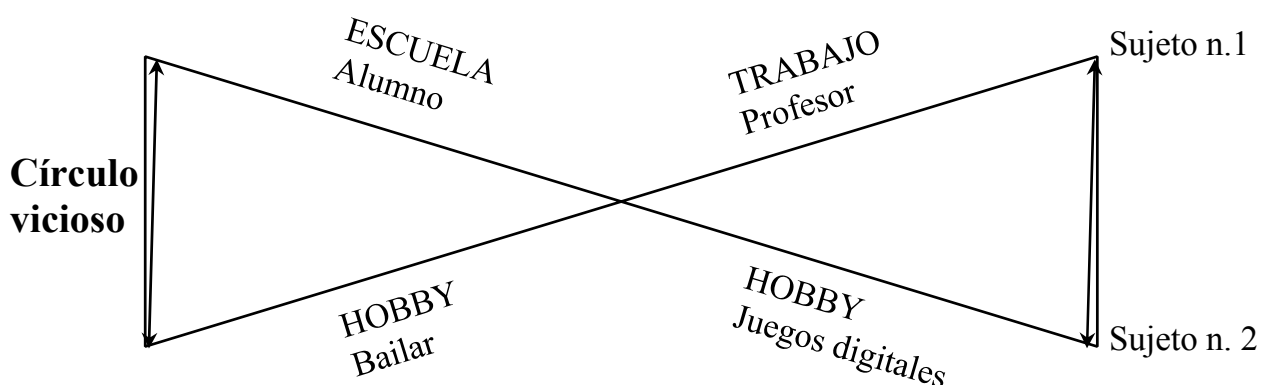
Según Teixes (2015: 22), en la sociedad actual la motivación en forma de castigos y recompensas ha sido reemplazada, por ineficiente y disfuncional, para superar y cumplir las nuevas actividades y exigencias de sus maneras de vivir. El logro de soluciones creativas e innovativas a estas nuevas exigencias requiere, sobre todo, de una motivación intrínseca y significativa.

En la sociedad preindustrial el trabajador construía con sus propias manos el producto artesano en todas sus etapas. El control sobre el producto y sobre la tarea despertaba en él un sentimiento de realización. En cambio, en la sociedad industrializada el trabajador controla solo una pequeña parte de la elaboración del producto, es posible que ni siquiera comprenda cómo ha llegado a ser posible la versión final del mismo. Esto genera en el trabajador una sensación de desmotivación y falta de sentido. Caillois (1986: 73 – 74) profundiza en esta idea y describe cómo los hobbies o las aficiones secundarias realizadas durante el tiempo libre de un individuo sirven para calmar esta frustración y alienación. Las personas,

que no poseen un alto grado de control sobre la totalidad del proceso de su labor, buscan su motivación en otras actividades como, por ejemplo, la crianza de pájaros. Así pues, los hobbies, entre los que podemos incluir actividades humanas como los juegos, se mostrarían solo como una ilusión parcial de la libertad en la vida y no como la auténtica libertad en todo su significado. En las sociedades contemporáneas se da la paradoja de que las formas en que se manifiesta el trabajo se han convertido en la excusa o el autoengaño que permite pagar todo tipo de hobbies, juegos y simulacros.



Caillois (1986: 56), según hemos representado en el diagrama, explica este círculo vicioso a través de la relación entre *mimicry* (representación) y *agon* (competición): la imitación se transfiere de los jugadores (futbolistas) a los espectadores (fans). Los que imitan (juegan) no son los protagonistas sino los asistentes. Hablamos de una disimulación de la realidad y una simulación de la segunda realidad. Trabajamos para poder jugar y jugamos para que puedan trabajar los demás. Si, siguiendo nuestra teoría, establecemos una analogía entre el ámbito del fútbol y el de la educación nos encontramos con las siguientes relaciones:



El alumno y el profesor, al igual que el futbolista y el criador de pájaros, están buscando el sentido, su autorrealización en los juegos “modernos” que Caillois define como hobbies. Sin embargo, lo que es válido en el mundo de los adultos no es igual de válido en el de los niños. En el caso de los alumnos (niños), y a diferencia de los adultos que tienen una motivación “funcional” para sufragarse las aficiones, los hobbies no están conectados con el aprendizaje. Por eso es necesario encontrar otro tipo de motivación, una que sea intrínseca y significativa. La motivación de la que hablamos en esta propuesta consiste en que los alumnos elaboran los materiales de manera dinámica, ya que operan en el contexto de que van a servir para que otros alumnos o cualquier individuo pueda aprender (a aprender).

Así pues, un sistema de aprendizaje basado en la abstracción de la realidad y, por tanto, sin conexión auténtica con esta, se sustituye por un sistema de aprendizaje conectado con la realidad, en la que existe un ‘sentido’, en términos marxistas, ya que el individuo puede, no solo controlar y comprender todos sus pasos, sino también ofrecer un resultado que auténticamente ilumine y saque de la caverna platónica a sus conciudadanos.

3. El construccionismo social y la enseñanza

El pensamiento del ser humano nace en la interacción con otras personas y está determinado por la práctica lingüística, cultural y social de una sociedad dada (Harré y Gillet 2001: 15). Si la construcción del conocimiento comienza en el discurso, no es posible que una persona entregue directamente su conocimiento y su experiencia a la otra sin que esta participe activamente. Según Kaščák (2009: 61 – 62), cada grupo de alumnos posee su propia subcultura y sus características específicas y aunque el profesor forme parte de la misma, no es su propietario y no la puede dirigir completamente. Tampoco puede dirigir el proceso de la construcción del conocimiento de cada alumno porque es un proceso interior, que se puede entender solo si el propio alumno lo quiere explicar.

Según Kostrub (2008: 49), el aprendizaje significativo es aquel en el que el alumnado interioriza su conocimiento de manera interrelacionada. Es decir, cuando el material educativo está conectado lógicamente con los conocimientos previos, los valores, las ideas y las competencias del alumno y así aparece. Para que el alumnado relacione la información dada en la escuela con los conocimientos construidos anteriormente, es necesario que hable, que manifieste sus dudas y que busque la información de manera autónoma. Eso no significa que el profesor no sea responsable del desarrollo de la clase y del logro de los objetivos educativos que se deben

cumplir. Sin embargo, este debe minimizar su poder para convertirse en un guía o mediador (Kostrub 2017: 53).

El construccionismo social es una de las teorías modernas del siglo XX con más reconocimiento en los ámbitos de la psicología y la sociología. Su idea principal consiste en que la realidad se construye y reconstruye en el discurso (Bačová 2000: 237). Esto supone el cuestionamiento de la posibilidad de una sola realidad y arroja dudas sobre la existencia de una objetividad tanto en las teorías científicas como en la vida cotidiana. Se pone en tela de juicio que las costumbres, normas y actividades se realicen automáticamente solo porque “se hacen así”. Cuestiona la naturaleza misma de la objetivización de la realidad ocurrida mediante el proceso de enculturación como algo simplemente transmitido a la sociedad de generación en generación y, por tanto, verdadero. Arroja luz sobre cómo la frase “así lo hacemos” se convierte con el tiempo en “así se hace” (Berger y Luckmann 1966: 62).

El construccionismo social devela el constructo social al que las teorías científicas y objetivistas han sometido a la sociedad, según el cual esta es algo separado con una entidad independiente de los hombres que la han creado y que, por consiguiente, produce un efecto de inmutabilidad. Extrapolada esta idea al ámbito de la educación, a los profesores, supone que su labor sea la de meros replicadores de un conocimiento objetivo, indiscutible y universal. Para estos, reinventar o tratar de controlar auténticamente el quehacer pedagógico supone una desviación (Cárcamo Vásquez 47: 2007).

4. El socioconstruccionismo en la ESO

Si consultamos las últimas leyes de educación europeas (*Recomendación 2006/962/CE*) y su concreción en España (*Real Decreto 1105/2014 de 6 de diciembre*) y en la Comunidad Valenciana (*Decreto 87/2015 de 5 de junio y Orden 38/2017 de 4 de octubre*), comprobamos que comparten muchos aspectos de la metodología socioconstruccionista. En concreto, en su aplicación a la lengua y la literatura española exigen el tratamiento de la competencia comunicativa (y del resto de competencias), la transversalidad, el aprendizaje activo, la contextualización de los conocimientos, situaciones donde el alumno pueda aprender a aprender, e instrumentos de evaluación que reflejen también todos estos aspectos.

Como se puede observar, las propuestas de la ley cumplen con la visión vigotskiana del proceso de aprendizaje según el cual, el aprendizaje es un proceso social que se convierte en algo más individual a través de la interiorización del conocimiento (Vygotski 1973: 43). Al igual que en las clases socioconstruccionistas, el alumno tiene que describir su trabajo y

compartirlo con el resto de la clase. Además, debe enseñar y aprender de manera necesaria y significativa, es decir, tiene que estar de acuerdo con la información: tiene que entenderla. Para conseguir esto, al alumno se le plantean conflictos de naturaleza sociocognitiva, de manera que no pueda estar de acuerdo consigo mismo y con otro compañero que tenga una opinión diferente de las cosas. La confrontación de diversas, y en ocasiones contradictorias, interpretaciones de la realidad obligan al alumno a razonar y aprehender su conocimiento (Tóthová 2014: 28). Este tipo del conflicto es natural para los alumnos y no requiere una situación pedagógica simulada por parte del profesor.

Estas actividades deben consistir en desarrollar las habilidades de lectoescritura como la comprensión y redacción del contenido de los mensajes y, además, en evaluar y crear algo nuevo a través de los propios mensajes. Como demuestra la taxonomía actualizada de Bloom (Anderson y Krathwohl 2001), los objetivos de la enseñanza no se centran solamente en el conocimiento factual y conceptual, sino también en el conocimiento procedimental y metacognitivo.

5. Una propuesta para el aula de lengua y literatura castellana

A continuación, ofrecemos muestras de la preparación de alguna de nuestras clases. En el enfoque socioconstruccionista es particularmente importante que el alumno construya al final de su proceso de aprendizaje materiales útiles para otros individuos. Para cumplir con este objetivo, en el final de cada sesión los alumnos elaboran un libro en el que anotan sus ideas y realizan sus propuestas y ejercicios de enseñanza. Según *el R.D. 1105/2014*, el proceso enseñanza-aprendizaje tiene que fomentar el comportamiento democrático permitiendo dialogar, razonar críticamente y proteger los valores del sistema actual. Por eso, es importante que el alumnado aprenda a manejar tanto los diferentes estatus y roles como la responsabilidad de convivir en una sociedad democrática.

La siguiente actividad fomenta los dos aspectos. Los alumnos, asumiendo diferentes roles (presentador, escritor, secretario), tienen que manejar el reparto de las tareas (colaboración) y también la responsabilidad de cumplir con la actividad (autonomía). El poder del profesor se reparte entre todos, ya que no cumplir con su tarea no afecta solo al alumno como individuo sino a la totalidad del grupo. Convenimos con Foucault (2004: 9) cuando explica que “los intelectuales han descubierto, después de las recientes luchas, que las masas no los necesitan para saber; ellas saben perfectamente, claramente, mucho mejor que ellos [...]” y cuando explica que existen métodos de poder que prohíben, destruyen e invalidan ese discurso.

Para comprobar cómo los alumnos pueden generar este saber, estos van a construir una ‘Constitución’ que regule tanto las normas de convivencia en la clase de literatura de secundaria de 1º de la ESO como sus sanciones necesarias. El objetivo consiste en lograr la armonía en las relaciones entre los alumnos, el profesor y el centro. Un método funcional, según nuestra experiencia, es el uso de las escalas de evaluación (Čapek 2015: 268) a través de las cuales los alumnos evalúan qué norma tiene importancia y, por consiguiente, qué fuerza tendrán las sanciones por no cumplirla.

PROCEDIMIENTO METÓDICO: Elaboración de una constitución

EVOCACIÓN

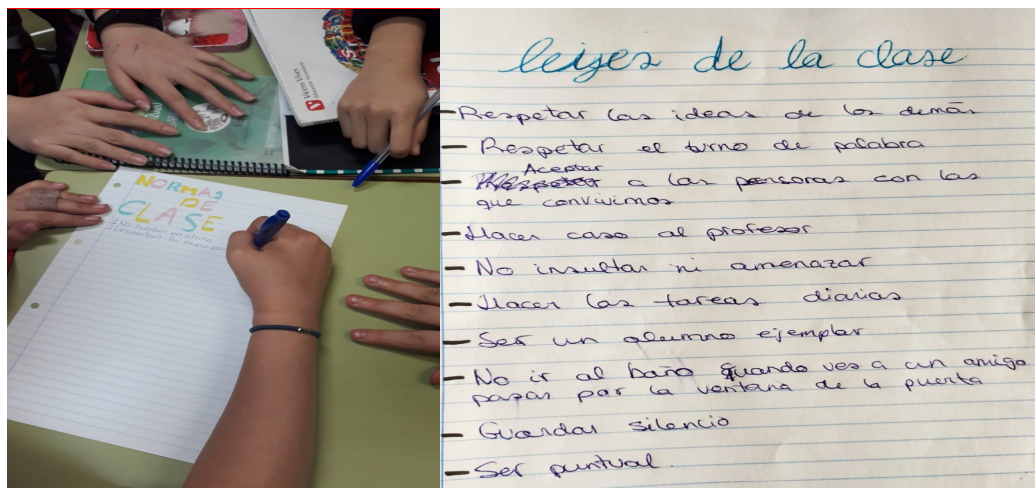
El profesor pregunta a los alumnos si en la vida es necesario tomar decisiones y acuerdos sobre cómo convivir. Después continúa con un diálogo socrático sobre cómo y en qué lugar se puede discutir sobre esos acuerdos y cómo se puede conseguir que no se cambien cada vez según el deseo de cada cual. A continuación, el docente comunica a los alumnos que van a elaborar su propia constitución. Para que estos reflexionen sobre su posible contenido, les pregunta si saben qué son las actas, los avisos, las instrucciones y las cartas. Las normas que decidan redactar afectan solamente al comportamiento de los alumnos.

REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Los alumnos se dividen en cuatro grupos, cada grupo tendrá un secretario encargado de hacer las actas de la discusión, un coordinador o líder del grupo con la función de presentar los resultados del grupo e informantes encargados de aportar las ideas principales. El profesor realiza una tarea de observador y cuestiona a través de las preguntas la ética de las decisiones que van tomando. Además, anota las normas en la pizarra. El líder va enumerando las normas (un máximo de 5 por grupo) y el conjunto de la clase va votando. El profesor puede demostrar que el resultado de su decisión es una dictadura, una oligarquía, una monarquía o una democracia, en función de la naturaleza de las normas adoptadas (hasta 10), en tanto si son antidemocráticas o no. Además, los alumnos votan algunas sanciones en caso de incumplimiento. Las normas elegidas se apuntan en el papel.

REFLEXIÓN

Al final de la clase se elige un sitio visible para colgar la constitución en la clase. Además, cada grupo hará dos avisos muy concretos de las normas esenciales (**avisos**), escribirá las instrucciones o pasos a seguir para cumplir esas normas (**instrucciones**) y al final, como tarea para casa, cada alumno escribirá una carta a los ciudadanos del futuro explicando por qué motivos han hecho las normas (**cartas**). La foto de las normas y la carta se añadirán al libro de clase.



La democratización del aula es un proceso delicado que precisa de tiempo y preparación (Fajkišová 2019: 56). La autora ha demostrado, ya mediante un experimento cualitativo aplicado a niños de menor edad, que es posible mejorar la autogestión del aula si estos interiorizan las reglas de comportamiento siguiendo la metodología socioconstruccionista.

Otro aspecto importante en nuestras leyes (*Orden 38/2017* del Consell) es que los alumnos trabajen la coevaluación. La coevaluación es un fenómeno complejo que requiere tanto el reconocimiento del trabajo de otros alumnos como el punto de vista crítico del propio trabajo. Según Kožuchová (2011: 7), el mayor deber del profesor es organizar los procesos del conocimiento del alumnado y conducirles a una toma de decisiones independiente. De este modo, hasta el proceso de evaluación pasa del profesor al alumno. Para lograr una coevaluación óptima desde la perspectiva socioconstruccionista, proponemos la elaboración de un trailer cuyos resultados los alumnos deben valorar en grupo.

PROCEDIMIENTO METÓDICO: Elaboración de un trailer de cine

PREPARACIÓN

Antes de rodar el trailer los alumnos deben disponer de bastante tiempo para poder leer la obra *Lazarillo de Tormes*. Lo importante es que se den cuenta de que preparar sus tareas es su responsabilidad y que su incumplimiento empeora la calidad del proceso de aprendizaje tanto de ellos mismos como del conjunto de la clase, incluido el profesor.

EVOCACIÓN

En el principio de la clase pedimos a los alumnos que inventen al azar 10 palabras y que las escriban en la pizarra. Después, les pedimos que se dividan en 4 grupos. La labor de cada grupo consiste en ordenar los acontecimientos de la obra cronológicamente en diez oraciones. El primer grupo explica su

primer punto en un máximo de dos oraciones incluyendo en ellas una de las palabras escritas en la pizarra. El segundo grupo debe conectar la explicación del primero utilizando alguno de sus puntos y otra de las palabras. Se sigue así hasta que se hayan empleado las 10 palabras. A continuación, les preguntamos si saben qué es un trailer.

REALIZACIÓN

Informamos a los alumnos de que van a rodar, en grupos, su propio trailer (como mucho de 5 minutos) sobre la obra leída. Les pedimos que se repartan los siguientes roles: director, presentador, cámara, técnico. Además, cada uno de ellos puede ser actor. Les preguntamos si saben qué tiene que hacer cada uno de ellos y después, brevemente, les explicaremos el contenido de cada rol.

La tarea del director consiste en organizar las escenas, elegir las mejores ideas y procurar su realización; el técnico montará y modificará los videos con el programa MovieMaker; el presentador expondrá los resultados en tres frases y describirá el proceso de cooperación; el cámara filmará a los actores. Les facilitamos disfraces, material para el rodaje y un espacio para que, con el uso de creatividad, imaginación e interpretación literaria, hagan las escenas del trailer. Durante el rodaje observamos a los alumnos y los ayudamos si lo demandan.

REFLEXIÓN:

Escribimos en la pizarra las siguientes palabras: la originalidad, creatividad, relación con el libro, reconocimiento de los personajes, posibilidad de reconstruir la historia a través del trailer. Los técnicos de los grupos proyectan sucesivamente sus trailers mientras los presentadores los comentan. Después pasamos a la evaluación. Los alumnos en sus grupos tienen que ponerse de acuerdo y dar un punto a un grupo por su originalidad, a otro por la creatividad y así sucesivamente. La única condición es que no se pueden puntuar a sí mismos. Los presentadores escriben los puntos en la pizarra. Cada categoría se evalúa individualmente.

Nota: para interconectar los materiales educativos y trabajar las distintas competencias (comunicativa, digital, social) de varias clases, recomendamos que el profesor de literatura y lengua hable previamente con el profesor de informática y le pida que les enseñe a manejar el programa MovieMarker y que, en su clase, les permita acabar el trailer añadiendo efectos de música, sonido e imagen.

Esta actividad requiere de cierta independencia en el trabajo por parte del alumnado, por eso es necesario realizarla cuando los alumnos hayan interiorizado la relación que existe entre el desempeño de las tareas de los roles y la posibilidad de alcanzar un cierto estatus laboral y social en

el futuro. Conseguir cierta calidad de vida implica responsabilizarse de cumplir con las obligaciones propias. Como explica Murphy (2006: 58), cada individuo ocupa una posición en la sociedad que le otorga ciertos derechos y obligaciones (R. F. Murphy 2006: 58).

El último ejercicio que proponemos consiste en realizar una investigación en la biblioteca en la que el profesor actúe como un guía y los alumnos aprendan a construir todo el material. Según el socioconstruccionismo, el rol del profesor no consiste en ofrecer a los alumnos teorías construidas, sino ayuda, confianza y organización del proceso de la construcción (Fajkišová 2018: 30). En esta sesión el alumnado elabora materiales independientemente para desarrollar la competencia de aprender a aprender buscando la información y eligiendo la más relevante. Según Papert (1997: 13), los alumnos de finales del siglo XX ya pertenecían a la generación de los ordenadores y aunque percibamos los aspectos más negativos la tecnología digital, esta forma ya, inevitablemente, parte de nuestra sociedad y de nosotros mismos. La información que podemos ofrecer a los alumnos, y mucha más, se puede encontrar fácilmente a golpe de un “clic” en Internet. El tiempo en el que el profesor era la única o la más cercana fuente del conocimiento ha terminado y la mayor confirmación de esto es la necesidad de trabajar y adquirir bien la competencia digital.

PROCEDIMIENTO METÓDICO: Investigación en la biblioteca

EVOCACIÓN

El profesor lleva a los alumnos al aula de informática o prepara cuatro tablets u ordenadores. Después, pregunta a los alumnos qué bibliotecas conocen o si han estado en alguna. Luego les pregunta si saben cuál es la biblioteca más importante del país, en qué siglo se creó y por qué motivos.

REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

El profesor asigna a los alumnos una investigación en la web de la BNE: <http://quijote.bne.es/libro.html?fbclid=IwAR37rV58gPQLfTG5UZffSG5N6sN6YQVFw-RqNNITEdRrtkWbfIwyWZXI4v4>. Para llevarla a cabo, se dividen en cuatro grupos. Un grupo deberá describir los ítems del mapa de las aventuras y de la música; otro grupo el ítem de las ediciones que se han hecho a lo largo del tiempo y la forma en la que está escrito el libro (si hay grafías extrañas o palabras extrañas); el tercer grupo deberá investigar en el ítem libros de caballería, y el último de ellos el ítem la vida en el siglo XVII. Roles: caballero (buscador de información), corrector (de gramática, fallos), presentador, escritor.

Cada grupo redacta en media página la información que ha encontrado y prepara dos preguntas para controlar la atención de sus compañeros mientras exponen oralmente su tarea. A continuación, el presentador de cada grupo expone a sus compañeros la información encontrada. Después, el profesor pregunta a los alumnos qué personalidad creen que tenía Cervantes y qué tipo de vida llevó. A continuación, proyecta un video sobre la vida de Cervantes (<https://www.youtube.com/watch?v=xX9qXbvOy1E>) y pide a los alumnos que elaboren sus apuntes a partir del video.

REFLEXIÓN

Al final de la clase cada grupo tiene que formular las preguntas que ha preparado y ofrecer una información del video que ha visualizado sin repetir la que hayan ofrecido los otros grupos. Mientras tanto, el dios de la escritura Thot (se asigna este rol a un alumno) lo escribe todo para incluirlo después en el libro de clase.

6. Conclusiones

Nuestras propuestas educativas siguen la línea de las exigencias de las leyes europeas. La metodología es discursiva, activa, integradora y motivadora tanto en su enseñanza como en su evaluación. Además, el giro socioconstruccionista que hemos aplicado a los ejercicios nos lleva a dar un paso más allá en la educación, conseguir que los alumnos mismos generen materiales útiles y así completar definitivamente el sentido que las leyes educativas parecen perseguir. La lengua y la literatura española nos sirven como cauce desde el cual el alumno será capaz de buscar de manera autónoma, selectiva y crítica la información que le permita construir activamente su conocimiento. En la época de la saturación informativa y de la desinformación, la capacidad de analizar y construir algo propio con los datos, garantiza, como lo hubiera deseado Stuart Mill (2014: 72), la libertad de pensamiento (Fajkišová 2019: 25). Así pues, las propuestas del socioconstruccionismo no solo siguen los planteamientos legales europeos, sino que, además, los completan y los mejoran.

REFERENCIAS

- Anderson & Krathwohl 2001:** Anderson, L. & Krathwohl, D. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.
- Báčová 2000:** Báčová, V. Sociálny konštrukcionizmus v psychológii. // *Československá psychologie*, roč. 44, č. 3, 2000, 237 – 246.
<https://www.researchgate.net/publication/309124437_Socialny_konstrukcionizmus_v_psychologii> (24.03.2020).
- Berger, Luckmann 1999:** Berger, P. L., Luckmann, T. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: CDK, 1999.
- Čapek 2015:** Čapek, R. *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015.
- Cárcamo Vásquez 2007:** Cárcamo Vásquez, H. G. *Reflexiones en torno a la institucionalización de la educación: cinco tesis del despojo del conocimiento*. Chile: Horizontes Educativos, vol. 12, N° 1, 2007, 43 –48.
- Fajkišová 2019:** Fajkišová, D. *Sociálny konštrukcionizmus v podmienkach predprimárneho vzdelávania (bakalárska práca)*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2019.
- Foucault 2004:** Foucault, M. *Diálogos sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza, 2004.
- Harré, Gillet 2001:** Harré, R., Gillet, R. G. *Diskurz a myseľ. Úvod do diskurzívnej psychológie*, 1. vyd. Bratislava: Iris, 2001.
- Kaščák 2009:** Kaščák, O. *Deti v kultúre-kultúry detí*. Prešov: Rokus, 2009.
- Kostrub 2008:** Kostrub, D. *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*, 1. vyd. Prešov: Rokus, 2008.
- Kostrub 2017:** Kostrub, D. Postoje aktérov treba dokázať akceptovať. Konštrukcionistická didaktika výučby matematiky. // *Pedagogická revue*, 158, roč. 64, č. 3, s, 2017, 40 – 58.
- Kožuchová 2011:** Kožuchová, M. *Elektronická učebnica didaktickej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011.
<<http://utv.ki.ku.sk>> (24.03.2020).
- Lacueva 2004:** Lacueva, A. De la escuela-fábrica a la escuela-casa de cultura. // *Desencuentros* 4 (8), México, 2004, 44 – 83.
- Mill 2014:** Mill, J. S. *Sobre la libertad*. Madrid: Akal, 2014.
- Murphy 2006:** Murphy, R. F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: SLON, 2006.
- Papert 1997:** Papert, S. *La familia conectada. Padres, hijos y computadoras*. Buenos Aires: Emecé, 1997.

Tierno Jiménez 1998: Tierno Jiménez, Bernabé. *Del fracaso al éxito escolar*. Barcelona: Círculo de lectores, 1998.

Tóthová 2014: Tóthová, R. *Konstruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014.

Vygotski 1973: Vygotski, L. S. *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: La Pleyade, 1973.

LEYES CONSULTADAS

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DO L 394 de 30.12.2006, pp. 10-18)

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

DECRETO 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.

DECRETO 51/2018, de 27 de abril, del Consell, que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana. [2018/4258]

ORDEN 38/2017, de 4 de octubre, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en Bachillerato y en las enseñanzas de la Educación de las Personas Adultas en la Comunitat Valenciana.