

# **LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESPACIO PARA PARTICIPAR EN LA CONVERGENCIA EUROPEA**

Universidad de Sevilla.  
Facultad de Ciencias de la Educación.  
Dpt. de Didáctica y Organización Educativa.  
C/ Camilo José Cela, s/n 41018 Sevilla  
Tlno. 954556540-Fax. 954554306  
**M<sup>a</sup> José Navarro Montaña**

## **Resumen:**

En este trabajo presentamos las experiencias de innovación educativa que un grupo de profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, dedicadas a impartir asignaturas relacionadas con la Educación Especial y la Diversidad en educación, venimos desarrollando desde el curso académico 1999-00 hasta la actualidad, acogiéndonos a la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa subvencionados por el ICE de la Universidad de Sevilla. Esta iniciativa coincidió con la puesta en marcha de los nuevos Planes de Estudio de las licenciaturas de Pedagogía, Psicopedagogía y Diplomatura de Maestro/as en el curso académico 1998-99.

Las profesoras implicadas afrontamos la planificación de nuestras asignaturas como un trabajo de grupo, proponiéndonos no sólo abordar nuevos temas, sino también introducir estrategias de enseñanza que facilitaran un pensamiento reflexivo, una sensibilización y toma de conciencia sobre los contenidos que abordamos en nuestras asignaturas, ya que entendemos la enseñanza universitaria basada en la reflexión sobre la propia práctica. Nuestra concepción sobre la educación superior está distanciada de la enseñanza arraigada en la perspectiva técnica, basada en competencias previamente definidas. Una de las finalidades principales de nuestra línea de trabajo, es promover unas condiciones de aprendizaje que sean motivadoras y atractivas para los estudiantes y que además, estén insertas en un proceso transformador del aprendizaje, capaz de potenciar el desarrollo de la capacidad crítica.

Nuestra línea de investigación se inscribe en la actividad investigadora desarrollada en el Grupo ISIS dentro de la cual la línea de investigación en Educación Superior ha adquirido un mayor despliegue, dadas las circunstancias presentes de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Somos conscientes de las dificultades e incertidumbres que lleva implícitas la incorporación de la Universidad Española al EEES, por ello, hemos orientado nuestro trabajo tratando de presentar alternativas a las exigencias de convergencia. Abordamos la nueva concepción de la formación académica, más centrada en el aprendizaje del estudiante, donde se contemplan horas presenciales y no presenciales que es necesario computar y organizar. Acogiendo para ello aportaciones de autores que se han dedicado a trabajar sobre la enseñanza superior como: Shulman et. al. (1986, 1987); Liston y Zeichner (1997); Melnick y Zeichner (1998); Zeichner et. al. (1998); Kleinfield (1998); Cochran-Smith y Lytle (2002); Brockbank y McGill, (2002); Freating (2004) y Perinat (2004) entre otros.

## Introducción

A las funciones que tradicionalmente se han otorgado a la universidad, por una parte crear conocimiento fruto de la investigación y por otra, comunicarlo a través de la docencia, se une en la actualidad que los profesionales implicados compartimos retos, inquietudes e incertidumbres, como consecuencia de la incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Esta nueva situación es seguramente la razón que más preocupa a todos ya que los criterios de elaboración y selección de contenidos han de realizarse de modo que tengan validez en todos los países participantes. Para el profesorado esto supone un reto que ha de enriquecer la investigación y la docencia, y que además tiene importantes implicaciones para la organización y el funcionamiento de las universidades, razones por las que planteamos ensayar cambios en este sentido, centrándonos en el aprendizaje y la enseñanza más orientada hacia el estudio sobre los contenidos y el modo de impartirlos. Se espera que los estudiantes estén mucho más implicados en su propia formación, participando en la creación de conocimientos, lo que implica mantenerse activos en la búsqueda de información, para lo que será necesario que tengan criterios claros para seleccionar los recursos más adecuados y que mejor responden a cada necesidad. La transferencia de la gestión de los estudios y del aprendizaje a los propios estudiantes (Perinat, 2004: 13), implica replantear la metodología y la propia enseñanza, el énfasis se centra en la perspectiva de los estudiantes. Las horas de clase presenciales se ven reducidas y como consecuencia de ello la clase magistral se restringe, dando paso a otras modalidades de docencia, poniéndose así de manifiesto la necesidad de descargar las aulas y centrar la atención en la organización de sesiones de trabajo y tutorías, en las que se desarrollen actividades teóricas y prácticas. En relación con las funciones del profesorado, es necesario prestar especial atención a la planificación de nuestras asignaturas y a la orientación del trabajo de los estudiantes, tomando conciencia de la necesidad de asesoramiento, que revelan la importancia que adquiere la atención personal orientada hacia la autonomía de los estudiantes.

Ante esta situación en la que todos nos encontramos inmersos, conviene preguntarse en qué sentido han de estar orientadas las reformas necesarias en las universidades españolas para afrontar este reto, lo que implica una amplia reflexión sobre la cultura de la institución universitaria, las perspectivas de futuro y en qué medida se reserva la construcción y transmisión de conocimientos a la universidad, así como la posibilidad de compartirlo con otras instancias. Esta situación, impregnada de cierta incertidumbre, nos conduce a reflexionar sobre las directrices que ha de adoptar la universidad española para participar en la construcción del EEES (R.D. 1.125/2003). Habrá que contextualizar las exigencias que plantea el EEES a la universidad española en un marco social amplio, el constituido por la sociedad europea actual, más orientada hacia el progreso tecnológico y la competitividad económica. Más concretamente, estas directrices provocan entre los profesionales dedicados a la enseñanza en la universidad, un replanteamiento consciente de las relaciones existentes entre conocimiento, educación superior y desarrollo social, que se traducen en cuestionamientos e incertidumbres acerca de la homologación de titulaciones, la orientación del currículo y

sus implicaciones para la práctica, las repercusión de las titulaciones y su proyección en el mundo laboral.

Conscientes de las implicaciones de nuestra integración en el EEES, hemos asumido un reto que nos plantea la necesidad de desarrollar proyectos de investigación basados en actitudes, hechos y valores sobre los que fundamentar los programas de nuestras asignaturas, hemos entendido que la introducción del crédito europeo es un proceso que ha de llevarse a cabo con la máxima colaboración y coordinación, teniendo en cuenta la diversidad de cada contexto y la autonomía universitaria. Nuestro trabajo está orientado a la adecuación de nuestras enseñanzas a las exigencias de la convergencia europea. Por ello, abordamos la nueva concepción de la formación académica, más centrada en el aprendizaje del estudiante donde se contemplan horas presenciales y no presenciales, tanto teóricas como prácticas, que es necesario contabilizar y organizar.

En línea con estos argumentos y coincidiendo con la puesta en marcha de los nuevos Planes de Estudio de las licenciaturas de Pedagogía, Psicopedagogía y Diplomaturas de Maestro/as en la Facultad de Ciencias de la Educación de las Universidad de Sevilla en el curso 1998-99, las profesoras que impartimos las asignaturas vinculadas a la especialidad de Educación Especial y Diversidad afrontamos la planificación de las nuevas asignaturas como un trabajo de grupo, ello suponía abordar nuevos temas y también, introducir estrategias de enseñanza que facilitarían un pensamiento reflexivo. Los Proyectos de Innovación Educativa, financiados por el ICE de la Universidad de Sevilla, nos han permitido realizar innovaciones en la enseñanza de nivel universitario, por lo que éste ha sido el principal objetivo que nos induce a plantear cada curso académico nuevos retos que reviertan en la mejora de la enseñanza. Todo ello se acentúa en las asignaturas relacionadas con la Educación Especial y la Diversidad, por tratarse de un campo de estudio que se encuentra en un momento de reconstrucción conceptual, concientes de esta situación, nos proponemos trabajar actitudes y no sólo la adquisición de conocimientos. La selección de contenidos de nuestras asignaturas contempla estas circunstancias, mientras trata de responder a las nuevas exigencias.

El proyecto de investigación continuado que venimos desarrollando desde el curso académico 1999-00 está organizado en fases, que se encuentran estrechamente vinculadas al desarrollo de los contenidos de las asignaturas, por lo tanto, los programas de nuestras asignaturas, tanto a nivel teórico como práctico, se han ido modificando cada curso, para adaptarse a los nuevos planes de estudio. Para ello cada curso hemos tratado de incorporar estrategias de enseñanza y de aprendizaje orientadas a conseguir estos propósitos, siendo los propios estudiantes los que al final de curso han expresado sus opiniones sobre la forma en que el desarrollo de las asignaturas ha influido en un cambio de perspectiva. Los estudiantes que han participado en los distintas fases del proyecto continuado cursan asignaturas de Educación Especial y de Diversidad en las licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía y en las distinta especialidades de la diplomatura de Maestro, aunque en los últimos cursos, y como consecuencia de que se han ido perfilando los objetivos de la investigación, los estudiantes que participan cursan la asignatura Diversidad y Educación situada en el primer curso de la licenciatura de Pedagogía.

## 1. Nuestra línea de investigación: Docentes que investigan

Nuestra línea de investigación se puede ser considerada en la línea de aquellos autores que investigan sobre su propio trabajo para tratar de mejorarlo, por ello la denominamos “docentes que investigan”. Consideramos las aportaciones de Cochran-Smith y Lytle (2002) que se refieren a la *investigación realizada por docentes*, los trabajos de Shulman et. al. (1986) que también han mostrado como el conocimiento del profesorado es complejo y se forma desde una trama en la que interseccionan el conocimiento de la materia, de la pedagogía, del currículum, de los estudiantes y sus características, de los contextos, de las intenciones y los valores educativos diversos y de las ideas históricas y filosóficas fundamentales. También acogemos las aportaciones de Melnick y Zeichner (1998), que entienden que no sólo nuestros estudiantes, nosotros mismos, los docentes somos como ellos, es decir, también estamos limitados en nuestras experiencias y comprensión de las situaciones sobre las que les enseñamos. Liston y Zeichner (1997) también han trabajado sobre posibilidades de la investigación universitaria, centrada en el contexto social de la escolarización, que es de utilidad para la investigación en la enseñanza universitaria, por las siguientes razones: 1. La investigación se centra en la enseñanza como práctica contextualizada y resalta los contextos sociales y políticos generales. 2. La investigación presta especial atención a las dinámicas de género, raza y clase social de la escolarización y la formación del profesorado. 3. El centro de atención de la investigación viene informado por las preocupaciones de los profesionales de la escuela y formadores de profesores. 4. La investigación educativa sobre la formación del profesorado debe hacerse partidista.

En definitiva, algunas de las características que definen nuestra línea de investigación y que la dotan de sentido son las que a continuación se relacionan:

- La colaboración entre profesionales es necesaria para trabajar en equipo con la intención de que las reflexiones compartidas reviertan sobre la práctica diaria. El equipo ha de entenderse inmerso en un proceso de desarrollo continuo.
- El grupo se forma con la finalidad de investigar con el propósito de mejorar la enseñanza. Somos conscientes de nuestra participación en la transformación de la educación, a través del conocimiento que nos aportan nuestras investigaciones, y a través de nuestra implicación en la formación de los futuros profesionales.
- El propio grupo incluye los conocimientos sobre investigación que le permite plantear un trabajo sistemático del que se deduzcan implicaciones para realizar cambios.
- La participación de los estudiantes y el carácter autónomo que esta adquiere es fundamental para la investigación.

Hemos asumido que como profesionales dedicados a la educación, inmersos en una sociedad cambiante, estamos obligados a desarrollar un trabajo consciente y reflexivo capaz de responder a las necesidades del cambio. Acogemos el aprendizaje reflexivo, porque entendemos que éste se adecua a nuestro modo de concebir la enseñanza superior y lo planteamos en nuestras clases por tres razones principalmente:

- *En primer lugar, la realización consciente de una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla potencialmente y aprender de ella.* La práctica no sólo hace referencia a la enseñanza propiamente dicha,

sino también a la motivación del estudiante, la investigación y el estudio, planificación y puesta en práctica del programa de la asignatura.

*-En segundo lugar, al desarrollar una práctica reflexiva puedo, como profesor, descubrir, desvelar y articular mi actuación con la visión del aprendizaje que se derive de esa reflexión. Mediante el desarrollo de la práctica reflexiva en las clases se aprende sobre el procedimiento de la práctica reflexiva.*

*-En tercer lugar, hacer accesible a los estudiantes la práctica reflexiva les permite ser más conscientes de sus propios enfoques del aprendizaje y, por tanto, promover un aprendizaje críticamente reflexivo, mediante la reflexión sobre su práctica, así como el aprendizaje sobre su propio aprendizaje. (Brockbank, y McGill, 2002: 89)*

En todas las fases en las que se desarrolla el proyecto, hemos incluido en los objetivos de nuestras asignaturas el cambio de actitudes de los estudiantes, mediante la puesta en práctica de estrategias metodológicas y el desarrollo de actividades basadas en la reflexión, y para ello, hemos considerado necesario que el desarrollo de estas estrategias en clase, que promueva actitudes y no sólo la adquisición de conocimientos. Este propósito, está en la línea de aquellos autores que refiriéndose a la formación del profesorado en relación con la diversidad, han señalado la importancia que tiene fomentar el cambio de actitudes, incrementando las vivencias de los estudiantes, ofreciéndoles situaciones en las que las cuestiones éticas y políticas implicadas en el nuevo concepto de diversidad tengan relevancia (Keinfeld, 1998; Price y Valli, 1998; Melnick y Zeichner, 1998; Haberman y Post, 1998; Villegas y Clewell, 1998).

## **2. Experiencias de innovación educativa basadas en la propia práctica.**

Los Proyectos de Innovación Educativa que venimos desarrollando desde el curso académico 01-02 hasta la actualidad, se inscriben en la línea de investigación descrita. Este sistema de trabajo nos permite conocer la relación existente entre las enseñanzas que ofrecemos a los estudiantes en las clases y los cambios que en ellos se producen, en relación, a la reconsideración de puntos de vista anteriores y una concienciación que propicia la generación de actitudes positivas hacia la diversidad. Aunque estos proyectos se presentan anualmente, para nosotros cada convocatoria, en línea con los propósitos expuestos, constituye una fase dentro de un proyecto continuado. Los proyectos desarrollados y las estrategias metodológicas que hemos puesto en práctica en cada uno de ellos, son los que a continuación se relacionan:

*1ª Fase: Reflexiones sobre la atención a la diversidad: Una experiencia con estudiantes de psicopedagogía (curso académico, 2000-01).*

Las estrategias metodológicas que se desarrollaron en la 1ª fase se inscriben en un procedimiento de trabajo que denominamos “Ideas transversales”, que podríamos sintetizar del siguiente modo:

1. Análisis de los textos seleccionados para cada tema.
2. Extracción de ideas transversales.
3. Confrontación de estas ideas con la práctica (trabajos prácticos).
4. Elaboración de reflexiones personales.

2ª Fase: *Cambios de actitudes en los alumnos que cursan asignaturas de Educación Especial (curso académico, 2001-02).*

Las estrategias metodológicas utilizadas en la 2ª fase del proyecto fueron las siguientes:

1. Reconstrucción de ideas, con el propósito de conseguir una perspectiva informada.
2. Confrontación de ideas, participación en debates en clase.
3. Construcción e incorporación de nuevas ideas.

3ª Fase: *¿Qué enseñan y qué aprenden los estudiantes en las clases? (curso académico, 2002-03).*

Las *estrategias metodológicas* seguidas en clase en la 3ª fase del proyecto responden al siguiente esquema:

1. Presentación del tema a tratar.
2. Explicación de los contenidos, lección magistral.
3. Localización de los contenidos en los textos por parte de los estudiantes.
4. Preguntas y respuestas.
5. Discusión en grupos.

4ª Fase: *Practicar la diversidad: Una experiencia con estudiantes de Ciencias de la Educación (curso académico, 2003-04).*

Las *estrategias metodológicas* desplegadas en la 4ª fase, se desarrollan insertas en actividades que no sólo atienden a la estructura de las tareas académicas, sino también a la estructura social de participación a través de las cuales se han de trabajar las actitudes. Es por ello, por lo que la actividad se nos revela como la unidad básica de organización (Doyle, 1985) desarrollándose en las clases las siguientes actividades:

1. Discusión en grupo.
2. Análisis de artículos de prensa.
3. Análisis de textos seleccionados.
4. Trabajos en grupo, entre otras.

5ª Fase: *Desarrollo de la práctica reflexiva en la educación superior: el diálogo reflexivo entre los estudiantes (curso académico, 2004-05).*

Las *estrategias metodológicas* desarrolladas durante la 5ª fase del proyecto han tratado de adentrar a los estudiantes en un procedimiento de trabajo que hemos denominado “prácticas contextualizadas” (Liston y Zeichner, 1997) mediante las que nos proponemos que las actividades que se realizan en clase sean concebidas como “práctica reflexiva” y se desarrollen mediante el “diálogo reflexivo” entre los estudiantes y de éstos con la profesora, para lo que hemos desarrollado en clase las siguientes actividades:

1. Análisis de noticias de actualidad.
2. Análisis críticos de textos (textos complementarios)
3. Análisis de casos prácticos sobre procesos de diferenciación y exclusión en educación.
4. Lectura y análisis críticos de monografías seleccionadas

El propósito principal del proyecto continuado, desde sus orígenes, ha sido mejorar nuestras prácticas docentes ajustándolas a las nuevas necesidades, para ello hemos desarrollado experiencias de innovación educativa que reviertan en nuestras prácticas y éstas han sido la base para replantear cada año los programas de nuestras asignaturas. De este modo hemos tratado de responder a las nuevas exigencias que surgen como consecuencia de la implantación de los nuevos planes de estudio en nuestra universidad. Aunque tenemos que considerar que existen diferencias sensibles en cada una de las fases de nuestro proyecto, los resultados obtenidos en cada una de ellas nos permiten realizar algunas valoraciones sobre las estrategias desarrolladas en clase que se han mostrado como recursos eficaces para desarrollar nuestro objetivo inicial, centrado en desarrollar innovaciones que nos permitieran introducir en nuestros programas el cambio de actitudes de los estudiantes, e involucrarlos en procesos de reflexión sobre inclusión educativa. Nuestra trayectoria de trabajo, en la que han participado los estudiantes matriculados en nuestras asignaturas curso tras curso, nos permite realizar algunas consideraciones que han propiciado el replanteamiento de nuestra actividad docente, tanto a nivel teórico como práctico:

*-Trabajo sobre ideas transversales (desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad):* La participación de los estudiantes en las distintas fases del proyecto nos permite extraer alusiones implícitas o explícitas al currículum oculto que nos proponemos desarrollar, mediante el trabajo sobre ideas transversales y otras actividades con las que trabajamos actitudes, para nosotros éstas son puntos de referencia ya que observamos que parecen asumirse.

*-Trabajar desde una perspectiva informada (necesidad de argumentar las propias ideas y posicionamientos):* Desde que iniciamos el desarrollo de experiencias de innovación educativa en clase hemos tratado de transmitir a los estudiantes la necesidad de trabajar desde una perspectiva informada. Cada curso académico hemos comprobado los efectos que esto produce en los estudiantes en los que observamos un posicionamiento y una toma de conciencia sobre los propios contenidos manejados en clase, necesarios para desarrollar un pensamiento más crítico y autónomo.

*-Participación en clase/ confrontación de ideas (considerar la perspectiva del otro):* Tratamos de promover la participación de los estudiantes en clase porque entendemos que la confrontación de ideas, permite acoger preguntas e incertidumbres de los estudiantes que son debatidas en clase y que dan lugar a nuevos planteamientos y reflexiones, que no sólo acogemos para plantear y replantear cada año nuestros programas, sino que tratamos de hacer que se sientan parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje.

*-Participación en la construcción del conocimiento (implicación más activa y consciente en el proceso de aprendizaje):* Las actividades desarrolladas en clase y las diferentes estrategias utilizadas, se nos revelan como recursos útiles y motivadores para los estudiantes y una herramienta eficaz para el profesorado a la hora abordar los contenidos de la asignatura, a lo largo del desarrollo de la misma. La participación del estudiante en la construcción del conocimiento induce a una implicación más activa y crítica. Aunque en todas las fases hemos podido comprobar que los diferentes intereses

y expectativas de los estudiantes hacia la materia, dan lugar a que la participación en las actividades que se proponen en clase, difiera según cada caso.

*-Reconsideración de perspectivas en relación con las diferencias individuales (reflexionar sobre las propias convicciones):* Cada curso hemos tratado de transmitir a los estudiantes la necesidad de identificar los fundamentos básicos en los que se apoyan las diferentes asignaturas, considerando la problemática social existente en la actualidad en relación con sectores sociales en situación de desventaja, tomando conciencia de la situación en la que se encuentran éstos individuos y grupos. El estudio de los contenidos de la asignatura, promueve el cambio de puntos de vista y la reconsideración de perspectivas anteriores en relación con las diferencias individuales, por lo que observamos como los estudiantes se replantean sus propias convicciones y van adoptando posiciones más críticas y autónomas en relación con los temas planteados en clase.

*-Modelos alternativos de participación (trabajo de créditos teóricos y prácticos para estudiantes asistentes y no asistentes):* La asistencia discontinua a clase de un gran número de estudiantes hace que nos planteemos modelos alternativos de participación. Los que asisten reconocen haber adoptado, una posición y actitud mucho más crítica y participativa sobre los contenidos trabajados en clase, cuyo propósito principal es tomar conciencia de la necesidad de responder a la diversidad. Algunas actividades planteadas para trabajar los créditos prácticos han servido para que los estudiantes tuvieran contacto con los problemas reales de las personas en situación de desventaja. Otras han posibilitado que los estudiantes reflexionen sobre sus propias experiencias escolares y los procesos de selección/exclusión que han vivido. Su comportamiento y lenguaje a la hora de relacionarse con las personas en situación de desventaja, les ha hecho reflexionar y ser conscientes de sus propias actitudes, explicitando su posición de autocrítica.

## **2. Implicaciones para la práctica**

Las conclusiones obtenidas en las distintas fases del proyecto promueven nuestra reflexión sobre el trabajo que realizamos y su sentido en una sociedad caracterizada por los cambios, y máxime en el momento actual en el que no solo hemos de asumir cambios, sino que éstos han de facilitar nuestra integración en una sociedad más amplia, que es la constituida por el espacio europeo. Desde el inicio de la experiencia nos hemos propuestos ensayar cambios, para ello nos planteábamos que los estudiantes no sólo realizaran un análisis intelectual de los temas relacionados con la diversidad, sino que además reflexionaran sobre la necesidad de adoptar nuevas actitudes de tolerancia y respeto hacia las diferencias individuales, culturales y sociales que caracteriza a los diferentes grupos sociales. En adelante, nos proponemos seguir avanzando en la formación de profesionales reflexivos y comprometidos con la diversidad, para ello, nos implicamos cada curso en el desarrollo nuevos proyectos. Cada año nos planteamos nuevos retos y nuevas respuestas a las nuevas situaciones y necesidades educativas de nuestros estudiantes. Algunas de las implicaciones que nuestro trabajo tiene para la práctica podrían concretarse del siguiente modo:

*-El contraste de aprendizajes de los estudiantes promueve la reflexión sobre la propia práctica docente:* Hemos tenido la oportunidad de contrastar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes mediante el abordaje de los contenidos (conocimientos y



valores) de las asignaturas, esto nos ofrece la posibilidad de desarrollar una reflexión continua sobre la propia práctica docente.

*-Reconsideración de los contenidos, y ajuste a las nuevas necesidades:* El desarrollo del proyecto continuado ha servido para contribuir al reajuste que ha sido necesario realizar en los programas de las asignaturas de los nuevos planes de estudio, ya que en algunos casos, como el de Diversidad y Educación, se trata de una asignatura que no ha sido trabajada con anterioridad, por lo que hemos carecido de referentes que ayuden a su configuración. Por lo tanto, el desarrollo de las distintas experiencias educativas en forma de proyectos de innovación nos ha servido para reconsiderar cada curso académico si los programas se ajustan a las nuevas necesidades, tanto desde el punto de vista teórico (créditos teóricos), como desde el práctico (créditos prácticos).

*-Adaptación permanente de los programas de nuestras asignaturas y modificaciones basadas en los resultados y conclusiones obtenidas en cada fase del proyecto:* Hemos tenido la posibilidad de considerar las conclusiones de estas experiencias, para realizar una revisión de los programas de las distintas asignaturas, y éstas han sido la base principal sobre la que realizar modificaciones para el curso siguiente. Asimismo, la intención de las profesoras participantes en las experiencias, es que estas conclusiones reviertan en la adaptación permanente de los programas y máxime cuando se trata de adaptarlos considerando las situaciones educativas de otros países, como nos ocurre en la actualidad ante el EEES.

### **3. Bibliografía**

Brockbank, A.y McGill, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002): *Dentro-fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal

G<sup>a</sup> Pastor, C.; Navarro, M<sup>a</sup>J. (2000): Reflexiones sobre la atención a la diversidad: Una experiencia con alumnos de psicopedagogía. *Revista de enseñanza universitaria*. I.C.E. Universidad de Sevilla, p. 287-299

G<sup>a</sup> Pastor, C.; Navarro, M<sup>a</sup>J.; Gómez, M<sup>a</sup>J. y Fdez. Batanero, J.M. (2002): Cambios de actitudes en los alumnos que cursan asignaturas de E.E. *Revista de enseñanza universitaria*. I.C.E. Universidad de Sevilla, p. 63-87

G<sup>a</sup> Pastor, C.; Ordóñez, R.; Navarro, M<sup>a</sup>J. y Gómez, M<sup>a</sup>J. (2004): Practicar la diversidad. Una experiencia con estudiantes de ciencias de la educación. *Revista de enseñanza universitaria*. I.C.E. Universidad de Sevilla, p. 199-222

G<sup>a</sup> Pastor, C.; Navarro.: Aprender a reflexionar sobre la diversidad en educación. *Revista de enseñanza universitaria*. I.C.E. Universidad de Sevilla. (en prensa)

Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1997): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata (2<sup>a</sup> ed.)

Melnick, S.L. y Zeichner, K.M. (1998): Teacher education's responsibility to address diversity issues: enhancing institutional capacity. *Theory into Practice*, 37 (2), p. 88-95

Perinat, A. (2004): *Conocimiento y educación superior*. Barcelona: Paidós

Doyle, W. (1986): Classroom organization and management. En M.C.Wittrock (ed). *Handbook of Research in teaching*. New York: MacMillan, 392-341.

Haberman, M. y Post, L. (1998): Teachers for Multicultural Schools: The power of Selection. *Theory into Practice*, 37(2), p96-104

Kleinfeld, J.S. (1998): The use of Case Studies in Preparing Teachers for Cultural Diversity. *Theory into Practise*, 37, (2), p. 140-147

Melnick, S.L. y Zeichner, K.M. (1998): Teacher Education's Responsibility to Address Diversity Issues: Enhancing Institutional Capacity. *Theory into Practice*, 37, (2), p. 88-95

Price, J. y Valli, L. (1998): Institucional Support for Diversity in Preservice Teacher Education. *Theory into Practice*, 37 (2), p. 114-120

Villegas, A.M. y Clewell, B. (1998): Increasing Teacher Diversity by Tapping the Paraprofessional Pool. *Theory into Practice*, 37 (2), p: 121-130