

## *La transversalidad curricular en el contexto universitario: una estrategia de actuación docente*

JOSÉ M.<sup>a</sup> FERNÁNDEZ BATANERO

NERVA VELASCO REDONDO

Universidad de Sevilla

### RESUMEN

En el marco de la educación universitaria la transversalidad curricular constituye una alternativa como estrategia de actuación docente para mejorar la calidad de los procesos de formación. Esta estrategia debe constituir un medio para conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias, para aprender más y mejor los contenidos universitarios, así como hacerlo paulatinamente de manera más autónoma. Sólo mediante el establecimiento de puentes de unión entre el aprendizaje académico y el aprendizaje natural podremos conseguir que nuestros alumnos universitarios aprendan de forma eficaz, siendo necesario una transformación en lo referente a la cultura colaborativa del profesorado.

**Palabras clave:** Transversalidad, ámbito universitario, actuación docente.

### ABSTRACT

Within the framework learning of the university education, the curricular transversality constitutes an alternative like strategy of educational performance to improve the quality of the formation processes. This strategy must constitute an average one to connect the learning of the curricular contents with the learning of the procedures and strategies, to learn more and better the university contents, as well as to do it gradually of more independent way. Only by means of the establishment of bridges of union between the academic learning and the natural learning we will be able to obtain that our university students learn of effective form, being necessary a transformation with respect to the colaborativa culture of the teaching staff.

**Key words:** Transversality, ambit university, action educational.

*«La universidad tiende hacia un modelo educativo donde prime la labor para hacer pensar por sí mismo al alumno, y donde lo principal sea que al estudiante se le aporten las claves para resolver problemas»*

## 1. Introducción

El estandarte del nuevo modelo de Universidad del siglo XXI es ofrecer una enseñanza de calidad que satisfaga a los usuarios del sistema universitario. Afrontar este nuevo reto supone asumir la existencia de elementos y situaciones que requieren cambios, y una actitud de reto e innovación hacia la mejora del sistema, así como ofertar metodologías que se adapten a las distintas situaciones, intereses, ritmos de aprendizaje y circunstancias particulares.

La participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje necesitan que tengamos en cuenta algunas cuestiones como la cultura, generadora de formas de conocimiento; la sociedad como espacio de esa cultura y orientadora y conformadora de la misma; la institucionalización que la sociedad genera para reproducir la cultura y reproducirse a sí misma y el propio educador y educando. La enseñanza no puede entenderse aislada sino en mutua dependencia de lo social, de lo cultural y de lo personal. Cultura y sociedad posibilitan el qué, para qué y por qué de la enseñanza y el marco de presiones, instituciones, orientaciones... e incluso las variaciones o disgregaciones posibles (González Soto, 2002).

Asumir la calidad de la enseñanza es favorecer el acercamiento entre el contexto social y educativo. La enseñanza cobra sentido como elemento facilitador de la construcción, representación y recreación de los ámbitos anteriores. Ahora bien, nuestro contexto social está en continuo cambio, no un cambio como situación de tránsito hacia otra situación estable, sino el cambio como condición permanente. Dicho cambio se manifiesta de forma evidente en los continuos avances tecnológicos, pero, bien como consecuencia, bien como causa o sin relación alguna, el cambio se produce en diversidad de ámbitos sociales, no estando exenta de ellos la Universidad.

Las transformaciones que han llevado a la sociedad de la información han producido también importantes cambios en el mundo laboral donde se han originado mutaciones en las distintas ocupaciones. Ello exige a su vez un cambio en la formación que las personas necesitan tanto en su fase de estudiantes como a lo largo de la vida. La formación está convirtiéndose poco a poco en un valor, un recurso para el progreso y la mejora de las sociedades y de los individuos. La formación se nos presenta plural y abierta, como un derecho y un deber, como un proceso y un resultado. Se espera que a mayor formación mejores sociedades,

colectivos y ciudadanos. Pero no sólo la formación, sino la educación, así como misiones y funciones deseables de la Universidad del siglo XXI se apuntan las de «educar, formar e investigar» (UNESCO, 1998).

En este sentido, la Universidad, como institución se enfrenta a uno de sus mayores retos, el ajustar la formación de los estudiantes a lo que necesitarán para adaptarse con éxito al mundo cambiante en el que van a vivir, muy distinto del de hace algunas décadas y posiblemente aún del actual, ya que estas transformaciones son muy rápidas y de profundas consecuencias. Sabemos que el almacén de conocimientos del mundo se ha duplicado una y otra vez durante el siglo XX, y la cantidad de conocimientos seguirá creciendo en progresión geométrica durante el siglo XXI. Autores como Johnson y Johnson (1989) afirman que en los últimos diez años, se han generado más conocimiento que en toda la historia de la humanidad, lo cual supone que los futuros conocimientos tendrán fecha de caducidad. Esta gran cantidad de información actualmente disponible exige, para su utilización eficiente, saber no sólo buscarla, sino seleccionarla, comprenderla y enjuiciarla adecuadamente. Ello implica que la formación, más que en los contenidos, sujetos a modificaciones constantes, debe centrarse en la capacidad de aprender a lo largo de la vida, es decir, en adquirir la capacidad para aprender de forma autónoma «aprender a aprender». Es decir, una de las funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permita un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida. En suma, nuestro sistema educativo, incluyendo la Universidad, no sólo debe diseñar curriculum para que los alumnos aprendan, sino para que sigan aprendiendo.

## **2. Construyendo aprendizajes eficaces**

Si tenemos en cuenta los planteamientos anteriores, debemos tender hacia un modelo educativo donde prime la labor para hacer pensar por sí mismo al alumno, y donde lo principal sea que al estudiante se le aporten las claves para resolver problemas, adaptándose continuamente a las exigencias de la sociedad. Esta demanda se ha visto apoyada e impulsada por la propia evolución de la investigación psicológica sobre el aprendizaje y la instrucción, que ha ido situando en un lugar cada vez más central el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos (Pérez Cavani, 1997).

La elaboración de un curriculum para que nuestros alumnos aprendan a aprender nos lleva necesariamente a plantearnos la siguiente interrogación

¿Cómo se enseña a aprender?. Aunque probablemente no disponemos de una respuesta a esta pregunta, una posible aproximación podría ser: ofreciéndoles oportunidades para identificar objetivos de aprendizaje y para aprender de forma independiente. Es decir, acercando las condiciones de su aprendizaje actual a aquellas en las que tendrán que aprender en el futuro. Sabemos que el aprendizaje se refiere a diferentes contenidos, dentro del ámbito académico, pero también fuera de él. La manera de aprender en estas dos situaciones es totalmente diferente, a la primera se la puede clasificar como aprendizaje académico, y a la segunda como aprendizaje natural (González Soto, 2002).

CUADRO 1: Aprendizaje académico y aprendizaje natural.

<b>Aprendizaje Académico</b>	<b>Aprendizaje Natural</b>
Planificado y formalizado	No siempre es intencional
Sistemático	Asistemático
Más abstracto y formal	Menos abstracto y formal

Además de las características anteriormente señaladas, autores como Trilla (1998) consideran que el aprendizaje académico presenta además una serie características propias como son:

- La enseñanza y el aprendizaje son presenciales.
- Se lleva a cabo en un espacio concreto (en nuestro caso, la universidad).
- Existe un tiempo prefijado de actuación y es más acelerado en el tiempo.
- Existen dos roles muy diferenciados (profesor/estudiante).
- La selección y ordenación de contenidos están prefijadas (planes de estudio, programa de la asignatura, etc.).
- El aprendizaje está descontextualizado (los contenidos se enseñan fuera del ámbito donde se aplicarán).
- Pertenece al Sistema Educativo Reglado.

Por otra parte, y en contraste, el aprendizaje natural es, según Coombs (1975) «el proceso a lo largo de la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio».

Teniendo en cuenta todos estos aspectos podríamos resumir diciendo que es importante respetar, en la medida de lo posible, los procesos naturales de aprendizaje con objeto de conservar aquellas características que lo hacen valioso. Sin embargo, cuando la enseñanza se produce en un entorno académico, debemos también respetar algunas características del aprendizaje formal, como el hecho de que es más abstracto y general. El reto sería, pues, acercar el aprendizaje académico al natural, respetando los procesos naturales del aprendizaje sin renunciar al aprendizaje formal, creando las condiciones que lo faciliten. Condiciones que nos permitirán hablar de un auténtico aprendizaje estratégico, activo, autoconsciente, motivado e intencional.

FIGURA 1: La transversalidad curricular como puente de unión entre el aprendizaje académico y el natural.



Para que se produzcan aprendizajes eficaces, pensamos que es necesario buscar un equilibrio entre el aprendizaje académico y el natural, constituyéndose la transversalidad curricular como una de las alternativas para dicho fin, ya que permitiría que el aprendiz pueda aplicar su conocimiento interactuando con un entorno significativo. Ello favorecerá, como consecuencia de los procesos de interacción un conocimiento más consensuado. En este sentido, la transversalidad curricular se nos presenta como un vehículo que nos conecta el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias para aprender más y mejor los contenidos universitarios, así como hacerlo paulatinamente de manera más autónoma. Esta estrategia docente contribuye a superar la fragmentación de las áreas del conocimiento que conforman el plan de estudio universitario. Se trata pues, de ocuparse de los aprendizajes de un «currículo para la vida», dando la oportunidad al individuo de enfrentarse al conocimiento de sí mismo, reflexionar, tomar decisiones y reconstruirse, ya que la Universidad debe constituirse como un espacio de orientación y reflexión.

## **2. Un puente hacia aprendizajes significativos: la transversalidad curricular**

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, desarrollada por la UNESCO en octubre de 1998, establece como misiones y funciones de ésta, la educación, la formación y la investigación, así como funciones éticas, de autonomía, de responsabilidad y de anticipación. Todo ello con el objetivo de dar respuesta a las necesidades presente y futuras de la sociedad. Para acometer esta empresa, la institución universitaria debe promover aprendizajes relevantes para el individuo y para el grupo, debe proveer a las personas de herramientas conceptuales y actitudinales que les permitan situarse en el mundo con capacidad de actuar e influir en él de forma consciente y crítica. Este aprendizaje relevante cubre las necesidades básicas de los alumnos, abarcando así, no solo las herramientas esenciales para el aprendizaje, sino, también, los contenidos básicos necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Artículo 1). Desde esta perspectiva es necesario que los contenidos curriculares sean el reflejo de la diversidad cultural, social y racial de los alumnos a los que atiende y de la sociedad en la que la institución universitaria está inmersa, adaptándose a las demandas y necesidades de los alumnos y de los mismos docentes. Partimos, pues, de un conocimiento relevante, es decir, unos contenidos significativos y motivadores para los alumnos, que estén relacionados con sus intereses y las problemáticas que les rodean; puesto que lo que se pretende no es solo desarrollar en el alumno conocimientos racionales y académicos sino que los objetivos de la educación más allá, es decir, se persigue una educación integral del alumno capaz de formar personas críticas, responsable y comprometidas con su propio proceso de formación.

Es en la consecución de estos objetivos de aprendizaje donde la transversalidad curricular, como estrategia docente, puede constituirse en un medio para lograr que los estudiantes se impliquen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que para la consecución de éstos no sólo se requieren técnicas y estrategias sino también motivos, deseos, que impulsen esa necesidad de aprender.

El diccionario habla de transversal para referirse a aquello que atraviesa de un lado a otro. Hablar de transversalidad curricular en los niveles educativos no universitarios es referirse a una serie de contenidos de enseñanza-aprendizaje que atraviesan el curriculum durante toda la etapa obligatoria del alumno. Hablar de transversalidad curricular en la Universidad es referirnos a otra forma de entender y organizar los aprendizajes en el contexto universitario. Ello nos lleva nece-

sariamente hacia la utilización de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente formas de organización de los contenidos. Estos cambios nos van a permitir el poder abordar, de una forma cercana y realista, el debate sobre las características de la educación que queremos impartir y la enseñanza que queremos propiciar. El gran reto de la Transversalidad consiste, por tanto, en la posibilidad histórica de hacer frente a la concepción compartimentada del saber que ha caracterizado a nuestra institución en los últimos años y, hacer «Universidad en el siglo XXI»: *formar individuos autónomos y críticos, con un criterio moral propio y capaces de hacer frente a los problemas que tiene planteados hoy la humanidad.*

La transversalidad nos llevará a nuevos y alternativos planteamientos metodológicos, en cuanto nos pueden ayudar a dimensionar todo el proceso, en función de los aspectos nuestra universidad considera relevantes para la formación de las nuevas generaciones. Necesitamos pues, una educación superior que se ajuste a los cambios que se están produciendo en el ámbito sociológico a escala mundial. Una educación con una forma más abierta y permeable de contemplar la cultura, con unas relaciones más flexibles y democráticas. Una Universidad que se comprometa con los problemas reales de su entorno inmediato y analice nuestro papel en los problemas globales que aquejan a la humanidad.

La Transversalidad, como estrategia curricular, en el ámbito universitario debe establecer puentes de unión entre el saber académico (Aprender a aprender) y el saber vital o vulgar (Aprender a vivir). Esta estrategia docente comparte la definición de la ciencia como construcción social y del conocimiento como herramienta de interpretación de la realidad ligado a la práctica social en que se genera. Desde una orientación crítica la ciencia tiene por objeto conocer la verdad como problemática, como dialéctica en la que los actores sociales enfrentan intereses e ideologías e interaccionan en sus contextos con perspectivas culturales diversas. Por estos motivos, el conjunto de decisiones curriculares que hay que tomar debieran establecerse tras periodos de discusión y reflexión colectiva, lo que implica entrar en procesos de mediana y larga duración. Esto, que no significa considerar los proyectos acabados una vez terminada la fase de redacción, es muy difícil -no imposible- en los momentos actuales. Las exigencias administrativas, por un lado, y nuestra aceptación de tales condiciones, por otra, nos conduce a un cierto deseo de terminar cuanto antes.

Ahora bien, si somos capaces de plantear los distintos problemas que afectan a cada una de nuestras Facultades y Escuelas Técnicas, de las Áreas de Conocimiento, de las relaciones profesionales, etc. de reflexionar sobre ellos, y de plantear propuestas que superen de forma positiva cada conflicto estaremos iniciando un proyecto de innovación sin precedente en la enseñanza universitaria, la

elaboración de proyectos transversales de carácter curricular, donde todo el conjunto de decisiones busquen la coherencia interna de las respectivas materias y asignaturas durante un periodo de tiempo (cuatrimestral y/o anual), evitando, en la medida de lo posible, la existencia de asignaturas que caminan solas por senderos intransitados, donde su principal característica es la soledad, es decir, su falta de relación con otras disciplinas y por consiguiente su poca significatividad y funcionalidad para el alumnado.

La cultura universitaria y extrauniversitaria deben ser vinculadas al bagaje cultural previo del alumno y de los docentes, a través de la transversalidad curricular. Así las enseñanzas universitarias deben responder tanto a las demandas sociales, como a las del mundo laboral; por lo que se debe buscar un equilibrio entre los intereses de los alumnos (capacitación para enfrentarse al mundo laboral) y los intereses generados por el desarrollo científico (Nieto Martín, 2000).

Son muchas las voces que se alzan en pro de este cambio metodológico. Cambio que supone una autentica transformación de nuestra concepción curricular de los contenidos universitarios. Y todo ello es posible, porque desde ésta nueva óptica podemos:

- Afrontar el estudio de la realidad de un modo global, empleando las distintas disciplinas como herramientas instrumentales e interpretativas de la realidad. Donde la relación sistémica sea una verdadera característica fundamental, por lo menos en las asignaturas de un mismo Área de conocimiento. El enfoque y el concepto sistémico debe ser una característica metodológica básica de la enseñanza universitaria.
- Permitir el trabajo significativo y relevante del alumnado.
- Ayudar al alumnado a resolver los problemas que le plantea su vida personal, social y profesional.
- Sacar a la luz los valores que están presentes en las diversas cuestiones sociales y culturales, de forma que el alumno se conozca, adquiera su propia visión y se comprometa.
- Favorecer el trabajo colegiado de las instituciones educativas.
- Potenciar la personalidad de cada uno de nuestros alumnos y alumnas.
- Dar respuesta a las necesidades de «todos» los alumnos, incluyendo aquellos que presentan necesidades educativas especiales. No debemos de olvidar que el tema de las necesidades educativas especiales en la educación superior es un campo importante por su potencial de cambio. Cuando los estudiantes acceden a este nivel de enseñanza tienen la oportunidad de aumentar sus conocimientos, de desarrollar sus habilidades



sociales y de obtener una buena cualificación. Esto les permitirá no sólo capacitarse para una mejora en su inserción sociolaboral, sino también contribuir a los análisis y debates que mejorarán la situación de todas las personas con necesidades especiales (Hust, 1998).

- Aplicar los principios de una política global generada a partir de las líneas de actuación preconizadas por la Conferencia de Salamanca (1994). Así mismo, la Comunidad Europea dentro del Programa Helios II Grupo Temático 13, en el que integran Universidades de 12 países), ha insistido en la necesidad de desarrollar políticas globales que respondan a desarrollar la igualdad en la educación en todos los niveles, incluyendo el universitario. Estos principios son: universalidad, globalización, integración, coordinación, igualdad de oportunidades, participación, información y solidaridad.

Si queremos contribuir a una transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario tener en cuenta la importancia de la transformación de la formación, tanto inicial como permanente del profesorado universitario. En la mayoría de las ocasiones nos encontramos con que tanto la formación inicial, como la formación continua del profesorado universitario se suele desarrollar mediante cursos puntuales de formación permanente o a través del conocimiento que se genera en el propio contexto y desarrollo de la práctica docente, una formación, en numerosas ocasiones desvinculada de la problemática que rodea el quehacer diario de los docentes y de sus necesidades.

Es en este contexto, donde se hace necesario un cambio en los planes de formación inicial de los docentes y en la formación permanente que reciben, más en contacto con la problemática existe en la realidad docente, capaz de formar docentes más comprometidos. En este sentido, los docentes juegan un papel muy importante en la participación de su propia formación, así ellos mismos han de ser conscientes de que es necesario una formación permanente y adaptarse continuamente, autoformándose, aprendiendo entre y de los mismos docentes, formándose teóricamente, etc. Además, es necesario que también exista una cultura profesional colaborativa configurada desde los diferentes departamentos y profesores, que fomente el trabajo de colaboración entre los docentes a través de la puesta en práctica de un proyecto común y contextualizado.

Son los mismos docentes los que deben promover esta cultura de colaboración, donde primen los valores de interdependencia, apertura, comunicación, autorregulación, colaboración y autonomía; conformando un grupo de personas que se sienten implicadas en un mismo trabajo y comparten un conjunto de valores, propósitos, perspectivas y normas, pero sobre todo comparten un proceso de

trabajo a través del cual pretenden dar respuesta a los problemas y necesidades que surgen en la práctica diaria de la docencia.

Se trata de plantear que los profesores dentro de sus departamentos adopten la perspectiva de trabajo colaborativo y para ello será necesario:

- Coordinación entre los diferentes Departamentos y profesores que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos. Rompiendo las barreras existentes y permitir el trabajo en equipo, no sólo dentro del mismo área de conocimiento sino entre áreas afines. Donde los profesores adquieran compromiso de responsabilidad del bienestar de los alumnos y su aprendizaje, en lugar de limitarse sólo a impartir una serie de contenidos inconexos y por consiguiente faltos de significatividad y funcionalidad, donde estos pasan año tras años como por una cinta transportadora. Trabajar, bajo el paraguas de la transversalidad representa una clara alternativa a la fragmentación de la enseñanza que se imparte en nuestras Universidades, al mismo tiempo que se garantiza que la información es compartida entre todos los profesores que imparten docencia a un mismo grupo.
- Toma de decisiones colectiva. La información compartida entre los diferentes equipos de profesores favorecerá la toma de decisiones en aspectos relacionados con la planificación y la enseñanza. Las estructuras de trabajo dispuestas hacen posible la redistribución del conocimiento experto disponible en la medida en que los docentes cubren recíprocamente carencias particulares compartiendo ideas y experiencias, al mismo tiempo que favorece la ayuda entre aquellos profesores más experimentados y los más nuevos en la enseñanza superior. Otro aspecto muy importante en la toma de decisiones colectiva sobre la planificación, a mi entender, es que facilitar a los alumnos el aprendizaje de cada materia y sus relaciones con las demás, evitando así la sensación que presentan muchos alumnos universitarios, no sólo de la falta de coordinación entre los diferentes profesores, sino la falta de funcionalidad de unos contenidos con respecto a otros.
- Formación de redes de comunicación horizontal en el marco de los respectivos Departamentos, como consecuencia de la formación de las diferentes estructuras de planificación, comunicación y toma de decisiones integradas por profesores de diferentes grupos de alumnos. Dichas redes contribuirán a la reflexión, por parte de los diferentes profesores sobre, el currículum de los alumnos en función de las necesidades de formación en las diferentes titulaciones, comprender mejor sobre los aspectos que son necesarios para obtener resultados de alta calidad, y descubrir aquellas

estrategias que pueden contribuir a que los estudiantes logren los estándares implícitos en tareas y aprendizajes completos

- Una nueva cultura de trabajo en los respectivos Departamentos y Áreas de Conocimiento en torno a aprendizajes basados en proyectos desde una perspectiva global, con el objetivo de motivar, estimulando su autonomía, iniciativa, creatividad y aplicación del conocimiento. Donde los alumnos realicen proyectos complejos, realistas (p. Ej.: realizar experimentos, tomar datos, simular o diseñar elementos reales o aportar soluciones a un problema) y con significado social. Sabemos que el alumno aprende más cuando la información se presenta en un contexto real.
- Romper con la separación entre teoría y práctica en todos los campos, haciendo una crítica radical de la caracterización del profesorado como carente de práctica y portador de un pensamiento exclusivamente teórico. Desde este modelo se trata de interpretar la práctica desde la teoría y de iluminar la teoría con la propia práctica. El profesorado de la enseñanza superior debe estar dotado de un saber práctico en los niveles y en las áreas del curriculum que vaya a desarrollar. Ofreciendo esquemas prácticos moldeables y adaptables según las circunstancias, sin olvidar los fundamentos que les sirven de apoyo, pero también deben establecer una fundamentación de esos saberes prácticos para justificar y analizar su práctica.
- Tener en cuenta la dificultad que puede suponer el profesionalismo, entendido este como el profesor experto en un ámbito concreto de conocimiento. Si bien el profesionalismo puede elevar la autoestima del profesorado, puede suponer también un fenómeno que limite la capacidad de autocrítica y de cuestionamiento de la propia práctica.
- Disponer de estructuras organizativas que hagan viable un proceso de innovación educativa centrada en las propuestas relativas a la transversalidad como estrategia docente universitaria. Somos conscientes de la existencia de grandes conflictos en el trabajo cotidiano del profesorado universitario, y que estos dificultan la necesidad de cambio de las prácticas cotidianas.
- El apoyo al aprendizaje democrático. Para que las Universidades sean verdaderamente focos democráticos deben proporcionar el acceso al conocimiento que desarrolle el pensamiento creativo y el acceso a un diálogo social que haga posible la comunicación y la participación democrática.
- Una mayor flexibilidad en la enseñanza. La transversalidad curricular implica necesariamente una mayor flexibilidad en la forma de impartir los conocimientos. De todos es sabido, que la flexibilidad, adaptabilidad y creatividad son determinantes muy importantes de la eficacia de los profesores .

## Referencias bibliográficas

- Arnaiz y otros (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. En *Comunidad Educativa*, nº 263, 15-22.
- Coombs, P. H. (1975). La crisis mundial de la educación. Barcelona: Península.
- Fernández Batanero, J. M.<sup>a</sup> (2000). Una escuela para todos desde la transversalidad: los Contenidos Transversales. En A. Miñambres y G. Jové (Coords). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Lleida: Universidad de Lleida, 493-498.
- González Soto A. P. (2002). Algunas cuestiones sobre aprendizaje (y docencia) ¿Qué debemos saber para enseñar?. En A. P. González Soto (coord.). *Enseñanza, profesores y universidad*: Tarragona: Instituto de Ciencias de la Educación, p. 45-65.
- Grupo Temático 13 (Programa Europeo Helios II). *Enseñanza superior y estudiantes disminuidos*. Barcelona: UAB.
- Hurst, A. (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. En L. Barton: (comp..). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, p. 139-158.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Leading the cooperative school*. Edira, MN: Interaction Books.
- Jones, M. (2002). Qualified to become good teachers: A case study of ten newly qualified teachers during their year of induction. En *Journal of In-Service Education*, Volumen 28, Nº 3, 2002.
- Nieto Martin, S. (2000). Discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. En *Revista de Educación*, nº 322, 305-324.
- Perez Cavani, M. L. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. Barcelona: Horsori.
- Toffer, A. (1992). *El «shock» del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- J. Trilla, J. et al. (1998). *la educación fuera de la escuela ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.