

## MAS ALLA DEL CONOCIMIENTO INTELECTUAL SOBRE LA DIVERSIDAD

Angeles **Parrilla Latas**

Universidad de Sevilla  
E-Mail: parrilla@cica.es

### Resumen

Comprender el concepto de diversidad y sus implicaciones en la formación de profesores, pedagogos o psicopedagogos es difícil. A los problemas derivados de la conceptualización y selección de contenidos, hay que añadir los vinculados al hecho de que la respuesta a la diversidad exige algo más que un acercamiento formal al tema. Más aún, en la base de la actuación de los futuros profesionales pesan actitudes, valores, experiencias personales, biografías previas, que modelan y matizan las respuestas que se diseñan y desarrollan ante la diversidad.

Este artículo plantea algunos principios que pueden servir de guía al indicar las condiciones contextuales y didácticas para una formación sobre diversidad. Asimismo analiza dos estrategias de formación (estudio de casos y experiencias de campo) que intentan ir más allá del conocimiento formal y académico sobre la misma. Son estrategias y procedimientos que pretenden situar al estudiante (sea de forma vicaria, sea real) en un contexto de diversidad. Y más allá de ello, contribuyen al análisis sobre los propios valores, controversias y conflictos que con frecuencia se desatan en los contextos educativos y personales diversos.

### Abstract

It is difficult to understand the concept of *diversity* and its implications in the areas of teacher, educator and school psychologist training. To the derived problems of the conceptualisation and selection of contents, it is necessary to add those linked to the fact that answering to diversity demands something more than a formal approach to the question. Much more significant, forming the basis of action among future professionals, are the attitudes, values, personal experiences and biographical background that mould and tinge the answers that are designed and developed in the face of diversity.

This article explore some methodological and contextual principles to guide training proposals as well as analyses several training strategies (case studies and field experiences) which make an attempt to go beyond formal academic knowledge regarding diversity. They are strategies and procedures that seek to locate future teachers (vicariously or otherwise) in a context of diversity. Above all, such propositions contribute to the analysis of the very values, controversies and conflicts that frequently take place in diverse educational and personal contexts.

## **Introducción**

Soy profesora de Universidad, me desenvuelvo en un contexto socio cultural y académico privilegiado. Mis alumnos son también afortunados: han llegado hasta la Universidad mientras otros muchos de sus compañeros de escuela se quedaban en el camino o accedían directamente a la vida laboral. Aunque no seamos especialmente conscientes de ello gozamos de lo que los americanos denominan “the white privilege”. Algo así como una discriminación positiva “oculta o tácita” que nos favorece por ser ciudadanos del bloque Norte del mundo. Hasta el edificio donde estamos (la Facultad de Ciencias de la Educación) se encuentra en una zona exclusiva (en el sentido más excluyente del término) de la ciudad: en la llamada “milla de oro” de Sevilla. ¿Cómo podemos en estas condiciones entender y captar en su justa medida lo que es la diversidad? ¿Cómo “acercar” a los alumnos a lo que supone social y educativamente la Diversidad? ¿Cómo despertar la sensibilidad y actitudes necesarias para entender y trabajar desde el respeto y valoración positiva de la diferencia?

Así es. Creo sinceramente que todos los que como formadores abordamos la enseñanza de respuestas educativas a la diversidad nos hemos planteado, en algún momento del trayecto formativo (preferentemente en el ámbito de la Formación Inicial), la dificultad de cómo hacer que ese conocimiento no se quede en mera erudición. Porque obviamente resulta pobre reducir las propuestas formativas en/para la diversidad a los análisis especulativos sobre los contenidos de las misma.

Pues bien, una primera idea que me gustaría plantear relativa a la formación sobre diversidad es precisamente que esa formación ha de serlo en la diversidad. Y eso significa la necesidad de incluir la dimensión pragmática en el proceso formativo. En segundo lugar, asumo que la diversidad no puede tratarse como algo neutro y objetivo porque no lo es. La respuesta a la diversidad no se resuelve a través del empleo de tal o cual técnica, sino que implica reacciones emocionales, búsquedas y preguntas en los alumnos en las que el componente personal juega un importante papel.

El punto de partida es pues cómo ir más allá del conocimiento técnico y formal sobre la diversidad. Tratando de dar respuesta a estas cuestiones (en el ámbito de la formación inicial) se plantea este artículo, en el que se reflexiona sobre los principios formativos de una formación en la diversidad y se revisan dos estrategias que pueden contribuir al desarrollo de los mismos: el estudio de caso y las experiencias de campo.

### **1. La idea de diversidad como primer condicionante formativo:**

Es difícil llegar a un consenso sobre la idea de diversidad. Distintos autores, según la perspectiva que adopten (sociológica, filosófica, pedagógica, psicológica) se refieren a la misma de manera muy diferente. Desde mi propio punto de vista lo importante a destacar de la idea de diversidad no es tanto su referencia a cualidades de sujetos individuales, que por supuesto también han de contemplarse (pero que puede llevar a un tratamiento excesivamente individualizado, y a la postre segregador de la diversidad), ni es tampoco su referencia a determinados grupos sectoriales de sujetos como serían por ejemplo en la escuela los alumnos con necesidades educativas especiales (nee) o los pertenecientes a minorías étnicas (ya que supondría crear de nuevo un foco segregador: “los nee, los negros, los...”).

Una primera dimensión importante a destacar de la idea de diversidad es su vinculación al concepto de totalidad. La diversidad es un todo, que hace referencia a grupos heterogéneos, a multiplicidad de formas o manifestaciones dentro de esos grupos, sea cual

fuere la fuente de esa heterogeneidad. Hay por tanto, diversidad en un grupo en razón de la edad de sus miembros, sus intereses, su religión, su capacidad mental, el color de su piel, el sexo, o la procedencia social por poner algunos ejemplos.

Una segunda idea, vinculada a la anterior es la interconexión y dependencia que el concepto de diversidad tiene con la idea de grupo. No hay diversidad en una única persona (no hay diversidad en el vacío) sino que hay diversidad en relación a un grupo, a otros que usamos como parámetro. Y no hay diversidad en un pequeño grupo “homogéneo” (no podemos decir que los gitanos por ejemplo sean en sí mismo diversos). Lo que hace diverso a un grupo no es que un pequeño subgrupo sea diferente a la mayoría, sino que es el conjunto, la multiplicidad dentro del grupo lo que nos permite hablar de diversidad. Sería un error decir, como señalábamos, que en un grupo determinado la diversidad la representan un pequeño subgrupo de personas, por ejemplo gitanos (si la fuente más importante de diversidad fuese la pertenencia étnica), porque lo que hace diverso al grupo es el que en él haya personas de distintas etnias. Lo diverso es el grupo en su conjunto.

En tercer lugar, debemos enfatizar su nexo con el concepto de normalidad. Como Gimeno (1999) ha señalado, lo normal y común es la diversidad y sólo desde un tratamiento común de la misma, desde las políticas de igualdad, desde los parámetros y respuestas educativas normales, dejaremos de convertir la diversidad en algo aparte, excluyente y distinto. Las acciones basadas en la diferencia, todos lo sabemos, corren el riesgo de acabar segregando o asimilando (a la mayoría o colectivo dominante) las diferencias en el seno de los grupos. Asumir en cambio la diversidad, desde un marco previo de igualdad (a pesar de las diferencias), apunta hacia cambios importantes en los modos de pensar, hacer y actuar que necesariamente hemos de considerar al planificar prácticas y diseños educativos para todos.

Estas ideas crean condiciones específicas a considerar de cara a la formación de futuros profesionales. Formar a alguien en la idea de diversidad, no significa pues solo formarle en las necesidades, cultura, etc., de determinados subgrupos de personas (como si fuera un añadido a la formación normal, por ejemplo en los valores, lengua, y cultura de los gitanos y además en los valores, lengua, cultura de los payos), sino formarle para ser capaz de afrontar un reto mayor: el de dar respuesta al nuevo contexto de necesidades, cultura, relaciones y problemas que se generan cuando se trabaja en un grupo educativo en el que distintos alumnos poseen distintas referencias: religiones, valores, lenguas, capacidades.

No se trata, por tanto, de formar a alguien para trabajar ni con grupos de alumnos aislados, ni con simples adiciones de grupos de alumnos a los ya existentes. La diversidad exige afrontar el contexto educativo como un escenario en el que simultánea e interactivamente tendremos alumnos con características distintas que generan demandas distintas como resultado de esa interacción y convivencia (instructiva, personal, social). En definitiva, al hablar de diversidad, se hace más cierto que nunca la máxima de que el todo es más que la suma de las partes.

Por último, como señalaba, la naturaleza de la diversidad, nos remite a una idea y un concepto no neutral, con penetración en el ámbito de lo personal. El concepto que cada uno tenga de la diversidad está vinculado a las experiencias vividas sobre la misma, a los propios valores y perspectivas sociales, políticas, educativas etc. Y por eso, requiere que utilicemos estrategias y procedimientos de formación que puedan ayudar al alumno a comprender el contexto de la diversidad como contexto con múltiples ángulos y matices, nunca lineal, simple ni “puro”. De ello se desprende que la formación puede ayudar a vivir, o revivir la diversidad como medio de reconstruir su conocimiento intelectual y personal sobre la misma.

## 2. ¿Qué principios de procedimiento podríamos seguir para formar en la diversidad?

¿Bajo qué condiciones contextuales, didácticas y funcionales podríamos desarrollar entonces la enseñanza de la diversidad? ¿Qué principios se podrían establecer en ese proceso de formación sobre la diversidad? De acuerdo con lo anterior, cuando hablamos de formación en la diversidad, no sólo afrontamos un problema de contenidos, relativo a qué conocimientos deben primar sobre otros (pueden verse al respecto las revisiones y estudios de Balbás, 1994; León, 1994; Jiménez y Vilá, 1999; Muntaner, 1999 y Parrilla, 1997, 1999) sino también de un problema, mucho menos estudiado, relacionado con el cómo puede accederse a esos conocimientos: con los contextos, métodos y formas de enseñanza más adecuados al tipo de conocimiento que queremos enseñar. Y eso nos remite al establecimiento de una serie de principios sobre los que establecer ese proceso de enseñanza. La complejidad, incertidumbre e imbricación en el ámbito personal que hemos atribuido al trabajo relacionado con la diversidad, tiene consecuencias significativas en el planteamiento formativo que adoptemos.

El análisis de las dificultades de los programas y propuestas formativas tradicionales, para ajustarse al tipo de aprendizaje que se requiere y supone el trabajo en contextos de diversidad no es muy abundante, pero sí sustancioso. De esos trabajos, sobre todo de aquellos que han indagado sobre las percepciones y valoraciones de profesores y alumnos en torno a la adecuación de los procesos formativos seguidos para dar respuesta a la actividad práctica en contextos de diversidad, hemos aprendido algunas ideas que se resumen en el cuadro nº 1 en forma de críticas y, como consecuencia, principios de procedimiento derivados de las mismas.

*Cuadro nº1: Críticas y Principios orientadores de procesos formativos vinculados a la Diversidad*

<b>Críticas</b>	<b>Principios</b>
FALTA DE CONTEXTUALIZACION DEL APRENDIZAJE	.Una formación que incluya demostraciones, ejemplos, innovaciones.
FALTA DE INTEGRACION DE APRENDIZAJE FORMAL E INFORMAL	.Una formación que facilite la puesta en práctica de conocimientos. .Una formación que incorpore la reflexión como elemento nuclear. .Una formación que fomente procesos de aprendizaje y desarrollo colaborativos. . Una formación (inicial) inacabada.

Lohman y Wolf (1998) han analizado las limitaciones de los enfoques convencionales al aprendizaje de los profesores, reflexionando específicamente sobre las mismas cuando lo que queremos es formar a profesionales que van a trabajar en centros y contextos educativos respetuosos con el planteamiento de la diversidad. Una de las críticas fundamentales que plantean es precisamente la falta de contextualización de los aprendizajes. Se aprenden cosas

en el aire, escasamente conectadas a la práctica, difíciles de entender más allá de los parámetros teóricos en que se enmarcan. Es un aprendizaje no contextual.

Y sin embargo, parece claro que no se puede enseñar a respetar y entender la cultura gitana (por ejemplo) desde el contexto social y académico de una institución formativa alejada (a veces incluso de espaldas) de esa misma cultura. Habrá que proporcionar a los alumnos experiencias y situaciones que les permitan “ver por dentro” y más aún “vivir” esa cultura.

*Todos los que hemos aprendido inglés en una academia, por buenos que fueran los profesores, aún siendo nativos de países angloparlantes, hemos sufrido un fuerte shock, y comprobado las limitaciones de nuestro conocimiento del Inglés cuando hemos tenido la oportunidad de viajar a un país de habla inglesa.*

Tan solo desde una formación conectada a las situaciones y demandas de aquello que se enseña, tan solo desde una formación capaz de ofrecer pistas y guías, capaz de trazar puentes entre los datos más duros y los contextos más prácticos, se favorecerá un acercamiento a la diversidad útil y provechoso.

Una segunda inadecuación atribuida por los anteriores autores (Lohman y Wolf , 1998) a los modelos de aprendizaje tradicionales es la falta de integración del aprendizaje formal e informal. Esta situación común en muchos programas formativos supone plantear la enseñanza de métodos y técnicas de instrucción como si formasen un cuerpo de conocimientos compacto y bien definido que pudiera ser adquirido por los profesores y trasladado o transferido a la práctica sin más. Jangira (1998) ha llamado a esta forma de plantear el aprendizaje como “transferencia acumulativa de conocimiento”. Sin embargo, el aprendizaje no es sólo formal, no puede acumularse para más tarde ser rescatado como una mercancía intocable. Tampoco las situaciones prácticas son situaciones tipo. El aprendizaje, más que un simple proceso de adquisición y aplicación de conocimientos, es un proceso que tiene que ver con la implicación de los profesores en actividades de estudio, indagación y experimentación que permitan afrontar la complejidad de la vida en el aula.

Aunque la alternativa inmediata al aprendizaje formal es el aprendizaje de la experiencia, este no es un proceso automático. Es más un proceso de recreación interactiva y bidireccional de conocimiento formal e informal. Un aprendizaje integrador de teoría y práctica parte de la necesidad de vincular el conocimiento formal a experiencias, o situaciones tales, que permitan al alumno la reconstrucción de ese aprendizaje, la reflexión, análisis y puesta a prueba del mismo (López Ruiz, 1999). Ofrecer la posibilidad de acceder al conocimiento informal, de iniciar procesos de aprendizaje que vinculan teoría y práctica, en los que una y otra se informan y modelan mutuamente, puede también abordarse en la formación inicial a través de diversas técnicas y estrategias que facilitan dicho proceso de integración entre marcos teóricos y aprendizajes prácticos.

Aunque la formación inicial (por su propia estructura) conlleva en cierto modo la acumulación de conocimiento, sería ficticio esperar que los alumnos, a la finalización de las materias o cursos escolares vayan a reactivar y utilizar el conocimiento aprendido. De ahí la importancia de plantearse principios y estrategias formativas que vinculen los conocimientos que se aprenden con la práctica como componente verdaderamente importante en los procesos de formación inicial. En resumidas cuentas, la formación en y sobre diversidad, ha de ser planteada en un contexto de consideraciones que orienten el aprendizaje hacia la dimensión pragmática y personal de la misma. Veamos algunos de esos principios y consideraciones.

*- La formación en diversidad debe proporcionar demostraciones que permitan al alumno comprender, analizar y actuar ante las demandas específicas de cada contexto.*

Si la diversidad no es sólo una cuestión conceptual, el aprendizaje de actitudes y procedimientos se convierte en una parte importante en el proceso de formación. Proporcionar a los alumnos demostraciones y ejemplos de los contenidos, principios y prácticas relacionadas con aquello que se enseña es una cuestión básica para un acercamiento paulatino, serio y sensible a las características peculiares y singulares de los contextos caracterizados por la diversidad.

*Hace escasamente un par de meses se inició una campaña en la TV dirigida a niños que quiere alertar sobre los riesgos que éstos pueden correr en la calle al entrar en contacto con personas desconocidas. La campaña aporta como novedad importante (frente a otras más tradicionales que se limitan a mostrar el peligro), el hecho de que incorpora demostraciones de comportamientos erróneos y de comportamientos seguros. No sólo muestran a los niños qué es lo que no deben hacer, sino cómo hacer para evitar el riesgo.*

También las fotografías, vídeos, auto-informes de profesores, y otros recursos pueden contribuir a este fin. Los vídeos que en su momento editó el extinguido Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE) son un buen ejemplo de demostraciones de centros trabajando desde planteamientos respetuosos con la diversidad de demandas de los alumnos (ya fuera mostrando prácticas inclusivas en el aula, experiencias innovadoras a nivel organizativo, institucional o incluso análisis individuales de las necesidades y perspectivas de los alumnos).

*- Ofrecer a los alumnos la posibilidad de “poner en práctica” aquello que aprenden es otra característica de un aprendizaje íntegro, que se puede fomentar incluso si tenemos limitado el acceso a las experiencias prácticas reales.*

Aunque la formación inicial “obliga” en cierto modo (como ya se ha apuntado) a la acumulación de conocimiento, es posible introducir en la misma elementos que ayuden y fomenten “el uso” aunque sea en situaciones no reales de ese conocimiento aprendido. La búsqueda y el empleo de estrategias formativas que vinculen los conocimientos que se aprenden con la práctica ha de ser un componente importante en los procesos de formación inicial.

Las simulaciones de situaciones ofrecen la posibilidad de “llevar a la práctica” sin riesgo real, aquello que aprendemos. Proporcionan además la posibilidad de feedback sobre el trabajo realizado. Podemos ayudar a los alumnos a percibir la diversidad, proponiendo la exploración de la propia diversidad en el grupo clase, acercándose a la misma desde situaciones que permitan vivenciarla (aunque sea a través de una simulación, relatos, etc.)

*Una de las actividades de formación que más éxito tiene entre los alumnos de Diversidad y Educación<sup>1</sup> es aquella en la que los alumnos se plantean seguir el*

---

<sup>1</sup> Diversidad y Educación, es el nombre de una asignatura obligatoria en el primer curso de la

*desarrollo de una clase adoptando diversos papeles en la misma (como personas con algún déficit visual, auditivo, con alguna discapacidad física...). Para ello, algunos alumnos se taponan los oídos, otros se tapan los ojos, se inmovilizan un brazo, etc. e intentan de esta forma entender como viven otros la enseñanza y el aprendizaje en el aula. El valor de la actividad es doble. Por un lado ofrece la oportunidad de “ponerse en lugar de”, por otro lado es una manera de concretar en la práctica - aquí y ahora- lo que puede ser el reto de la diversidad en el aula.*

- *Las propuestas formativas deben proporcionar la posibilidad de una reflexión constante y revisión de los nuevos conocimientos.*

Una de las ideas en las que más se ha incidido en los últimos tiempos en la formación permanente de los profesores es la conceptualización de Schön sobre los profesores como prácticos reflexivos, lo que ha supuesto en el ámbito formativo la inclusión de la reflexión como elemento nuclear de prácticamente cualquier propuesta formativa que se precie de progresista. Lo mismo podría trasladarse a la formación inicial. De la mano de Schön, los formadores hemos pasado de preguntarnos cómo trasladar el conocimiento existente a los estudiantes, a plantearnos cómo los aprendizajes se analizan e interpretan en la mente humana como paso necesario para cualquier aprendizaje significativo y relevante.

No es suficiente con un acercamiento intelectual al conocimiento (tipo traspaso). No llega tampoco con la práctica misma. Si esas experiencias no van unidas a la reflexión, al análisis, de poco servirán las actividades que introduzcamos. El alumno no será más que un ejecutor ciego, y la enseñanza podría conducir hacia experiencias no educativas, e incluso hasta erróneas.

- *El diseño de formación debe plantear la colaboración y apoyo entre profesores.*

Desde una doble vertiente se puede justificar este condicionante inherente a los planteamientos formativos vinculados a la diversidad. Como estrategia formativa la colaboración ha de ocupar un espacio importante en el aprendizaje de unos profesionales, que desarrollarán su trabajo en un contexto en el que el desarrollo profesional se vincula y articula en torno a los compañeros y otros profesionales. Al principio de reflexión ya mencionado ha de unirse el de colaboración. No olvidemos que la reflexión si se circunscribe a prácticas individuales y aisladas puede contribuir a fomentar el individualismo profesional. El tandem reflexión-colaboración cobra así pleno sentido. A la vez, la colaboración aparece como componente integral para formar profesionales con capacidad de analizar y diseñar situaciones complejas como las que suele plantear la diversidad.

La colaboración, la misma OCDE así lo plantea, es la actividad más importante que los profesores necesitarán para “sobrevivir” en una profesión en la que posiblemente nadie puede dar respuesta a las necesidades de todos los niños a su cargo. Para evitar esta situación, los programas que forman a los futuros profesores deben hacer un énfasis muy especial en la teoría, práctica y experiencia en procesos de planificación, enseñanza y resolución de procesos colaborativos.

Además, la idea de que existen una serie de técnicas específicas que se pueden aplicar con determinados alumnos, y resolverán el problema de la diversidad, no sólo es

conceptualmente errónea (porque niega la diversidad) sino que es falsa (porque no existen esas recetas ni para situaciones especiales ni para las diversas). Los futuros profesionales deberían aprender a trabajar en grupo, colaborativamente, creando soluciones nuevas a problemas nuevos y diferentes (como es la propia diversidad). Porque, no es un conocimiento acabado lo que se enseña, sino un conocimiento sujeto a transformaciones, adaptaciones y mejoras.

Planteadas en estos términos las claves o principios del proceso didáctico que entiendo podría servir para formar en la diversidad (obviamente se podrían añadir más principios, o plantear otros alternativos), pasamos a revisar algunas estrategias (de nuevo quiero enfatizar que son solo algunas de ellas) especialmente idóneas para trabajar bajo los principios mencionados: el estudio de casos y las experiencias prácticas.

### **3. La experiencia de la diversidad a través del estudio de casos. ¿Qué se puede aprender de los casos?**

Ya es clásica la referencia a la Universidad de Harvard al hablar del sentido y uso del estudio de casos como estrategia de formación. Sin ir tan lejos, dentro de nuestras propias fronteras, también se ha reflexionado y analizado la aportación del estudio de casos en la formación de profesionales del ámbito educativo (Marcelo y Parrilla, 1991; López Yáñez y Sánchez, 1996). No son sin embargo frecuentes las aportaciones que los casos pueden hacer en áreas más específicas, como en nuestro caso la enseñanza de la diversidad.

Desde esta perspectiva de análisis se puede destacar su valor como estrategia de formación en la que se da a los alumnos la posibilidad de un acercamiento “vicario” a la diversidad. El estudio de casos aporta un espacio en el que contextualizar y utilizar el conocimiento formal sobre diversidad en una situación parecida a la realidad. Es pues una estrategia idónea para alumnos en formación inicial (sin experiencia, y normalmente sometidos a currículums con un componente práctico escaso o limitado).

Los estudios de caso ofrecen a los estudiantes una mirada hacia el futuro: una oportunidad de *previsión de las situaciones* (en un ambiente no oficial y privado) que pueden encontrar en la práctica. También un conocimiento de las estrategias que los profesores (exitosos o no) usan para manejarlas. Suponen, por tanto, un acercamiento al *conocimiento práctico* que los profesores tienen sobre cómo afrontar la diversidad en el aula.

Una ventaja de los casos es que permiten al alumno *distanciarse de la acción y de la emoción inherentes a las situaciones reales*. Los casos ofrecen, un espacio y un ambiente protector, sin riesgos reales, en los que los alumnos pueden reaccionar libremente, argumentar y poner a prueba sus conocimientos y actitudes, explorar y analizar sus propias reacciones y emociones. Con ello se pueden analizar sin prisas ni tensiones y durante el tiempo que se precise, situaciones que suelen reflejar con un alto grado de verosimilitud, lo que un profesor o profesional puede encontrar en la realidad. No hace falta resaltar las dificultades, tensiones y dilemas que el tratamiento de la diversidad suele plantear en centros escolares y comunidades educativas.

Además, los casos, permiten *situar los problemas que plantean en un contexto conceptual e histórico amplio*. Permiten explorar cómo se originan los problemas e incluso considerar cómo podrían haberse evitado. Sin embargo, en la práctica real, suele este ser un proceso difícil de acometer toda vez que a los problemas hay que responder de inmediato, sin pausas ni tiempos par análisis detenidos y/o en profundidad. El problema planteado en un determinado caso se puede, en cambio, someter tantas veces como sea necesario a distintos

análisis conceptuales y teóricos. Estos análisis (no suele ser así en la realidad) pueden repetirse, mejorarse, o simplemente abandonarse para iniciar lecturas o interpretaciones alternativas de la situación. Por eso Shulman (1992) señala que un caso debe ser un reto teórico que debe apelar al conocimiento teórico del alumno y ayudarlo a reconstruirlo, aplicarlo, etc.

A la hora de hacer uso del estudio de casos en formación es preciso dar respuesta a algunas cuestiones prácticas como el tipo de secuencia u organización de datos que debe haber en el caso, la selección de los contenidos a abordar, la extensión y complejidad con que han de presentarse los hechos, el nivel de reflexión más apropiado para el caso, o el papel que tienen en el caso profesores y alumnos. Veamos esas cuestiones.

*¿Deben ser los casos reales o ficticios?*

Una primera e importante cuestión a responder es si el caso con el que vamos a trabajar debe dar cuenta de una situación real, o si puede ser ficticio. López Yáñez y Sánchez Moreno (1998) señalan sobre este punto que lo importante no es tanto que los casos sean reales o no, como el que los casos sean verosímiles. Esto es que sean creíbles, apoyados en datos reales. En definitiva un caso aborda hechos (reales o no; existosos o no; conflictivos o no) con sentido desde la perspectiva de la realidad. En último término ese es su sentido: ayudarnos a conocer mejor la diversidad en la práctica.

*¿Deben reflejar los casos hechos simples/puntuales o complejos?*

Aunque podría darse la primera de las situaciones, en general los casos son un buen ejemplo de la complejidad práctica. Esa es una de sus virtudes, que permiten acceder al complejo entramado de las situaciones reales. Ayudan a los alumnos a ser conscientes de que muchas situaciones son problemas que no pueden resolverse, sino que plantean dilemas que requieren toda la imaginación, recursos intelectuales y tacto. Y los casos pueden ejemplificar esto. Pueden mostrar cómo profesores con distinto grado de experiencia, formación y actitudes, abordan las dificultades comunes.

*¿Singularidad o generalidad en los casos?*

Siempre hay un cierto grado de generalidad, pero la metodología de casos es especialmente buena para trabajar aspectos relacionados con lo individual y particular, no con lo general. Los casos no buscan generalizaciones sobre poblaciones (por ej. los blancos, los marroquíes...) sino que al contrario, ayudan a destacar lo singular y peculiar de cada persona, contexto y situación. De todas formas como decíamos, algún grado de generalización incluyen. Pueden ayudar a entender la problemática de algún colectivo, representada en un caso determinado. Por ejemplo, a través de las dificultades encontradas por una persona extranjera para integrarse en la sociedad española (narradas en un caso), puede introducirse a los alumnos en la problemática general de los inmigrantes. Pero, para evitar estereotipos y generalizaciones gratuitas un buen caso incluirá contra-ejemplos de la misma situación que aborda.

*¿Casos proposicionales/cerrados o estratégicos/abiertos?*

En ocasiones los casos se utilizan a modo de ejemplo (no necesariamente bueno o malo) de una situación dada. Shulman ha distinguido en esta categoría tres tipos de caso: prototipos (casos modelo que ejemplifican la puesta en marcha práctica de principios teóricos), precedentes (casos que plantean situaciones prácticas de cómo alguien hizo algo) y parábolas (aquellos casos que ejemplifican valores y normas sobre el contenido al que aluden). En todos ellos, se presenta el caso cerrado y el alumno puede analizar/valorar lo ocurrido, pensar alternativas que podrían haberse planteado, criticar o simplemente buscar justificaciones que legitimen o al contrario desconfirman la situación planteada, etc.

Un ejemplo de un caso del tipo denominado precedente lo encontramos en los materiales de la UNESCO sobre necesidades educativas especiales en el aula (Ainscow, 1994). En su estructura el caso (como una gran mayoría de casos) se articulan en torno a dos partes. La primera de ellas plantea un problema, y los aspectos relacionados con el mismo (dilemas, preocupaciones...). En la segunda parte se plantea cómo se resuelve o afronta el caso. A partir de ahí los estudiantes deben valorar las posibles alternativas planteadas, dado que el caso no conlleva una única solución.

*Una institución bancaria se enfrenta a la llegada masiva de personas con discapacidad física a la zona donde se encuentra. Las condiciones arquitectónicas de la sucursal no facilitan el acceso de estos a la misma. Esta situación plantea una división de opiniones entre usuarios e incluso empleados (no dispuestos a la "lentificación" que puede suponer en sus gestiones el tener que desenvolverse en medio de sillas de ruedas y/o muletas) y entre los banqueros (deseosos de incrementar el número de clientes, pero temerosos del efecto que ello pueda suponer entre sus clientes). Es así que el caso plantea dos alternativas: una consistente en adaptar el espacio físico común y medios del banco, para ser compartido por todos, y otra consistente en crear una zona especial, solo para personas con discapacidad (en aras a la rapidez y eficacia que eso puede suponer para las distintas clientelas). Pues bien, el alumno, una vez leído el caso debe debatir y analizar las dos alternativas, así como tomar postura sobre una de ellas y elaborar una argumentación propia sobre la opción deseada.*

En otras ocasiones el alumno debe interactuar con un caso no cerrado. Shulman habla en estos casos de un conocimiento estratégico. Se presentan casos abiertos en los que se pide a los estudiantes que participen: diseñen alternativas, seleccionen posibles soluciones, evalúen propuestas, etc. En definitiva se pide a los alumnos que "entren" en el caso y en cierto modo que contribuyan a su construcción.

*Por ejemplo, se presenta el caso de un profesor que quiere atender a la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos pero que, a la vez, desea mantener el nivel y la homogeneidad en su aula. A partir de esta situación (evidentemente descrita con detalle en el caso), se pide a los alumnos que diseñen y valoren distintas alternativas didácticas que podría plantearse el profesor, los dilemas éticos y profesionales a los que deberá hacer frente, los recursos que necesitará, etc. En definitiva se pide a los estudiantes que se pongan en el lugar del profesor y diseñen y evalúen distintas actuaciones conectadas a sus conocimientos teóricos sobre el tema.*

Es fácil intuir lo que el trabajo en casos de este tipo puede aportar a los estudiantes. Un caso como el anterior proporciona un contexto para que los alumnos confronten sus propias creencias y sentimientos sobre la respuesta a la diversidad en el aula. También para que construyan su propia experiencia práctica, y pongan a prueba sus conocimientos, y la capacidad de transferencia práctica de los mismos. Si a los alumnos se les da además la

oportunidad de explorar y debatir colaborativamente algún aspecto del caso, o en su lugar momentos críticos planteados en el seno del mismo, pueden desarrollar la capacidad de ver y entender un mismo problema desde diferentes perspectivas. Pueden además servir para evaluar y analizar su propio conocimiento sobre grupos diferentes, sobre contextos educativos, sobre estrategias didácticas, etc.

### *¿Cómo se construyen los casos?*

Un caso debe incluir todos los datos necesarios para dar forma a la situación sobre la que se trabaja desde datos descriptivos como hechos, sucesos e información relativa al contexto en que el caso se desarrolla, hasta datos interpretativos como sentimientos, actitudes, perspectivas y valores de los personajes reflejados en el caso. En su estructura y extensión los casos varían dependiendo del objetivo que persiguen, del tipo de conocimiento que desean desarrollar y, como no, de la persona que haya redactado el mismo.

Así, frente a los casos redactados por profesionales (los más comunes), empieza a ser frecuente vincular la redacción de los casos a experiencias prácticas de los alumnos. Así por ejemplo se puede pedir a los alumnos que escriban casos relacionados con sus prácticas en centros. Cuando esto es así, normalmente se espera que los casos ejemplifiquen los dilemas que los estudiantes han afrontado en sus prácticas. Se pretende con ello ayudar a los alumnos a distanciarse de lo que a menudo es una experiencia difícil a la que suelen enfrentarse solos, así mismo se pretende que los propios alumnos empiecen a conceptualizar su práctica, a analizarla desde marcos teóricos, éticos, etc. y por último facilitar el aprendizaje de la misma, sea cual fuere la calidad y duración de la experiencia.

De cualquier forma, como Shulman (1992) señala, por sí mismos los casos no son suficientes para preparar e introducir a los alumnos en la diversidad. El reconocimiento que los casos tienen para una formación en la diversidad, no implica asumir que una formación en casos pueda simplemente sustituir las experiencias prácticas. La práctica supone aspectos que van más allá de lo que puede analizarse y vivirse en un caso. Así el estudio de la diversidad debe también abordarse en un espacio y tiempo real.

### **3.1.2. La experiencia de la diversidad “in situ”: ¿qué se puede aprender en la práctica?**

Voy a hablar de experiencias prácticas (y no de prácticum) para desligar esas experiencias del correlato formal asociado al prácticum en nuestros planes de estudios. Haré referencia a actividades formativas vinculadas de muy distinta forma a experiencias de diversidad (desarrolladas bien en el seno de las materias, bien en el marco del prácticum), pero en todo caso fuertemente integradas y vinculadas a los contenidos de los diseños curriculares en que se generan. Se trata de experiencias de campo que ponen a los estudiantes en contacto directo con la práctica, con alumnos, profesores, adultos o contextos con un “background” diferente al propio.

### *¿Qué sentido tienen las experiencias prácticas en la formación en diversidad?*

Desde los principios que planteábamos en el apartado dos de este artículo, el análisis intelectual no es suficiente para preparar a los estudiantes para la diversidad cultural, de necesidades educativas, social, etc. Más allá de esos análisis, como señalábamos, cabría plantear la opción del trabajo de campo como experiencia de aprendizaje *complementaria* y a

la vez *enriquecedora* de las experiencias académicas en el aula relacionadas con la diversidad por diversos motivos:

- . puede actuar de puente entre teoría y práctica, a la vez que sirve para enriquecer el conocimiento teórico
- . proporciona acceso a un tipo de información y conocimiento (práctico, experiencial) que se genera en la práctica, difícilmente abordable desde la teoría
- . genera experiencias relevantes para el autoanálisis y el cambio de las actitudes de los alumnos hacia la diversidad (actitudes generalmente enraizadas en conocimientos y vivencias no vinculados a la propia experiencia formativa de diversidad).
- . ayuda a adoptar una posición crítica sobre la propia participación e implicación en los procesos de atención a la diversidad.

Pero, la simple experiencia práctica no genera sin más las recién mencionadas características. Tan sólo la presencia de algunas dimensiones y formas de entender y concebir esas experiencias contribuyen a ello. Reflexión, colaboración, vivencia, implicación y autoanálisis, así como integración en el currículo son algunas dimensiones o ejes sobre los que articular y (posteriormente) evaluar experiencias prácticas conectadas a la diversidad.

#### *. Las experiencias prácticas como aprendizaje reflexivo*

La literatura sobre la formación de profesorado y desarrollo profesional apoya claramente la idea de que la reflexión guiada sobre y durante las prácticas es crítica para determinar el valor de las experiencias de campo. También hay acuerdo en señalar que las experiencias prácticas, sin esa reflexión guiada, pueden convertirse en experiencias no educativas (Zabalza, 1997). Pueden llevar incluso a perpetuar y legitimar prejuicios y estereotipos (Zeichner y Hoeft, 1996). De ahí el valor que las experiencias prácticas en diversidad tienen cuando se incorpora la reflexión como parte de las mismas.

Existen un sinnúmero de formas de plantear la reflexión como ingrediente nuclear en las experiencias prácticas. Una de las actividades de reflexión más común en los programas formativos es la desarrollada a través de informes y narraciones escritas de los alumnos. Algunos ejemplos de programas que incluyen este tipo de reflexión de los alumnos durante experiencias de campo vinculadas a diversidad han sido descritos por Zeichner y Hoeft (1996).

Hay así, programas en los que los alumnos, después de hacer distintos servicios en las comunidades (como parte de sus experiencias prácticas), deben redactar “informes culturales” en los que han de identificar qué han aprendido sobre la cultura de la comunidad a través del servicio realizado, así como analizar las implicaciones de esos aprendizajes y experiencias para su futura práctica profesional.

Un segundo ejemplo lo encontramos en aquellos otros programas en los que se proponen Seminarios de discusión (basados en la investigación narrativa) como hilo conductor para facilitar la reflexión estructurada y guiada sobre las experiencias de campo. En estos seminarios, los alumnos usan la estrategia “contar historias” para analizar sus experiencias, en el marco de un contexto de colaboración, pero intelectualmente retador. Esta estrategia ayuda a los alumnos a reflexionar sobre las experiencias vividas, primero individualmente (cuando el alumno ha de “poner en pie” su propia historia), y después en grupo (cuando es escuchado e interrogado por sus compañeros) (Gómez y Tabanich, 1992).

Un tercer ejemplo lo constituyen los diarios de prácticas. Zabalza (1991) ha analizado en profundidad sus aportaciones como herramienta reflexiva y formativa en experiencias

prácticas). Los diarios, realizados en muy diversos estilos por los alumnos, inducen a la reflexión individual, y más allá de ella, durante su análisis permiten el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta y orientada hacia eventos y aprendizajes significativos.

En nuestro propio contexto trabajamos vinculando reflexión y acción e intentamos trazar puentes entre conocimiento formal y teórico y conocimiento práctico o empírico. Para ello en la asignatura ya mencionada de Diversidad y Educación los alumnos asumen como actividades inherentes a las prácticas de la materia las siguientes: observación (de la diversidad en directo), interiorización y crítica de conceptos y prácticas (observados y/o desarrollados por el propio alumno); proyección de conocimientos (a través de la redacción de una serie de cuestiones de indagación relacionadas con la actividad práctica realizada) y diseño y reelaboración de conocimientos teórico-prácticos (a través de un mini-proyecto de procesos de transformación y cambio sobre la situación estudiada).

*. Las experiencias prácticas como experiencias de colaboración.*

Distintos trabajos han señalado que la inclusión de experiencias de colaboración como parte de las experiencias prácticas (especialmente vinculadas a la diversidad) hacen mejorar sensiblemente la calidad de lo aprendido en las mismas.

Por eso, no debieran plantearse las experiencias prácticas en y sobre diversidad como experiencias individuales a las que los alumnos deben hacer frente aisladamente. No olvidemos que hablamos de experiencias con un fuerte contenido emocional para los alumnos. La posibilidad de que el trabajo o actividades desarrolladas en las prácticas se convierta en aprendizaje depende en gran medida de la posibilidad de compartirlo y contrastarlo con otros.

Las experiencias de acceso a la práctica en parejas, o incluso en tríadas son una buena opción que se ha probado y evaluado en algunos programas formativos vinculados a la diversidad. Un hecho importante de estos programas es que hay diversidad incluso en los grupos de alumnos (en las parejas o tríos) que comparten experiencias prácticas. Por ejemplo, en algunos programas de formación los futuros profesores de Educación Especial y Enseñanza General realizan conjuntamente sus actividades prácticas en centros (pertenecientes a contextos caracterizados por una amplia diversidad social, cultural o de necesidades), en pares o tríadas. De esta forma pueden colaborativamente co-desarrollar y co-enseñar sus lecciones en las aulas donde hacen dicha actividad.

De esta forma, no sólo se enfrentan y abordan conjuntamente la compleja situación de la diversidad en el aula, sino que desarrollan un patrón de trabajo similar al que deberán mantener en su actividad profesional (profesores con distinto perfil profesional, especialistas y generalistas, trabajando conjuntamente). Por eso, las experiencias prácticas en colaboración, son una opción de indudable valor para iniciar un trabajo cooperativo entre estudiantes.

*. Las experiencias de campo como experiencias de vida*

Wiggins y Follo (1999) en un reciente trabajo señalan que las experiencias de campo deben ser algo más que visitas de un extraño/externo a otro contexto. No pueden ser las experiencias de campo similares a la visita a un museo. Tampoco pueden ser experiencias de aplicación práctica sin más de determinadas estrategias o técnicas, dentro de los marcos de un engranaje incuestionable o inalterable.

Para evitar esto proponen que los alumnos se sumerjan en la vida de la escuela y su comunidad por un tiempo suficiente como para obtener un conocimiento “vivo” de la misma. Porque, de poco sirve que los alumnos hagan cosas en los centros, que participen en su dinámica interna, si esas experiencias no son internalizadas y vividas como propias, como experiencias vitales e importantes en el desarrollo de la persona.

Las experiencias de campo deben ser por tanto “experiencias de vida”. En sus experiencias prácticas, los alumnos deben hacer algo más que reflexionar y analizar sobre lo que ven. Deben implicarse en las mismas y analizar su posición e implicación con respecto a esa situación determinada.

Para facilitar este proceso algunos programas de formación en diversidad incluyen períodos de tiempo de inmersión de los alumnos en procesos y actividades que les permitan vivir la diversidad (más allá de su análisis y estudio desde fuera). Así por ejemplo durante un período de una semana de inmersión en comunidades sociales de otras culturas (Zeichner y Hoeft, 1996), se pide a los alumnos que adopten otros roles distintos al específico de profesores, como participar en actividades sociales y deportivas de los lugares (barrios y/o comunidades) en los que se enclavan los centros educativos objeto de sus actividades prácticas. Se sugiere que “pierdan tiempo” en lugares como correos o las tiendas, almacenes, ambulatorios y aquellos sitios en los que las personas suelen intercambiar información.

Para ello, las experiencias de campo deben concebirse como una estrategia importante para el desarrollo de un conocimiento integral. Pero además deben pensarse y planificarse para favorecer que ese conocimiento que aportan promueva la implicación de los alumnos ante la diversidad educativa.

*. Experiencias de campo como posibilidad de autoanálisis.*

No debemos olvidar que la actitud negativa ante la diversidad es más una falta de comprensión sobre las diferencias culturales, raciales, etc. que una falta de preparación/formación académica. Existe por tanto una necesidad, no solo de conocimiento pedagógico sino también de autoanálisis sobre las propias actitudes así como de ampliar la relación y contacto con comunidades y grupos de diferentes culturas.

Como ha señalado Kleinfeld:

*“Los profesores necesitan experiencias que sean emocionalmente impactantes, que abran sus corazones tanto como sus mentes. Las experiencias de inmersión y trabajo de campo en comunidades culturalmente diferentes estimulan ese tipo de respuestas emocionales” (Kleinfeld, 1998: 143)*

Smyth (1986) sugiere al respecto que los profesores necesitan una formación que les ayude a reflexionar sobre su propia historia y a explorar cómo esta subyace a la forma en que uno llega a plantearse y planificar su propia práctica y respuesta a la diversidad. Los alumnos deben reflexionar sobre quienes son ellos y cómo asumen la diversidad en sus vidas (como personas y como profesionales). Si no lo hacen, nunca serán capaces de plantear las cuestiones importantes, las difíciles (a veces embarazosas) cuestiones sobre normas, ética, criterios, etc vinculados a la diversidad. Si no alcanzan un nivel de comprensión suficiente, no podemos esperar que alcancen el nivel de comodidad que les permita implicarse en el trabajo de enseñanza con una población de estudiantes diversa (Wiggins y Follo, 1999).

Las experiencias prácticas con alternancia de roles que Villa, Thousand y Chapple (1996) proponen (por ejemplo experiencias prácticas en las que el alumno actúa como profesor generalista, y otras experiencias prácticas en las que ese mismo alumno actúa como

profesor especial) ayudan a los alumnos profundizar en el perfil profesional hacia el que se encaminan desde una doble vertiente: desde dentro (a través de las prácticas en ese rol), pero sobre todo ayudan a entender las demandas que la diversidad plantea a otros profesionales con los que el alumno tendrá que trabajar y colaborar en su futuro profesional. No es lo mismo formar a un alumno con una visión única de su rol. Por ejemplo de generalista, que formarlo ayudándole a entender las demandas, limitaciones y retos que los especialistas (con los que el trabajará) tendrán que enfrentar.

Las experiencias de campo así planteadas, aportan las bases para autoconocerse y valorar las propias actitudes, contradicciones y opciones como futuros profesionales frente a la diversidad.

*Hace tan solo unos días un grupo de alumnos vino a verme al despacho en horario de tutorías. Trabajábamos el tema del racismo en clase, y ellos preparaban su actividad práctica sobre el mismo (en este caso relacionada con la escolarización de alumnos gitanos). Junto a un impecable proyecto de acercamiento a la práctica, de contacto directo con la misma, me plantearon la más importante dificultad de su trabajo: el miedo a entrar en contacto con los gitanos (a desplazarse a su barrio, a caminar por sus calles, a compartir su autobús).*

*. Las experiencias prácticas como puente entre teoría y práctica ¿cómo integrarlo en el currículo? .*

Una crítica común a muchas experiencias prácticas en trabajos de contextos bien diferentes, es el error achacable al planteamiento de las experiencias prácticas como experiencias con sentido en sí mismas, al margen del currículum general de la titulación en que se desarrollen, o al margen incluso de la materia o área que da lugar a las mismas. Si alguna condición han de reunir las experiencias de los alumnos en la práctica es la de que las mismas deben engranarse fuertemente en programas y curricula.

Los nuevos Planes de estudio ofrecen espacio y tiempo para ello (a través de los practicums y de los créditos prácticos de cada materia). Además de eso, hace falta preparar, desarrollar y evaluar las experiencias prácticas como una parte vital del currículo si queremos que las mismas sirvan de puente entre teoría y práctica.

Por tanto la preparación de las mismas (no solo por los alumnos, sino también por los profesores que tutorizan a esos alumnos), la planificación de actividades que en su desarrollo combinen y conecten la reflexión, colaboración, la interiorización y el autoanálisis son tareas que como profesores debemos asumir si queremos que nuestros alumnos vayan más allá de un simple conocimiento intelectual sobre la diversidad.

## **Bibliografía**

- Ainscow, M. (1994). *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.
- Balbás, M.J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*, Barcelona: PPU.
- Clarke, P. (1999). Improving School Intervention Approaches: Facilitative Activity for Learning Schools. *Evaluation and Research in Education*, 13 (1), 32-43.

- Dyson, A. (1994). Towards a collaborative, learning model for responding to students diversity, *Support for Learning*, 9 (2), 53-59
- Gimeno, J. (1999). Políticas curriculares y diversidad. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de AEDES: "Reto social para el próximo milenio: educación para la diversidad2" Madrid: Diciembre, 1999
- Gómez, M. Y Tabanich, B. (1992). Telling teaching stories. *Teaching Education*, 4 (2), 129-138
- Hill, D. (1997). Critical reflection in Initial Teacher Education, En K. Watson, C. Modgil y S. Modgil (Eds.): *Teachers, teacher education and training*, London, Cassel, 193-208
- Janguira, N. (1995). Rethinking Teacher Education, *Prospects*, vol. XXV, 2, 261-272.
- Jimenez, P. Y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*, Málaga: Aljibe.
- Kleinfeld, J. (1998). The use of Case Studies in Preparing Teachers for Cultural Diversity, *Theory into practice*, 37 (2), 140-147.
- López Yáñez, J. Y Sánchez Moreno, M. (1998). La metodología del estudio de casos: una aplicación a la enseñanza de la Organización Escolar. En M.A. Zabalza (Ed.): *Reforma Educativa y Organización Escolar*, Santiago: Tórculo, 393-400
- León, M.J. (1994). *El profesor tutor ante la integración escolar*, Granada: Force: Adhara
- López Rúa, J.I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- Marcelo, C. Y Parrilla, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo (Coord.): *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 9-71
- Muntaner, J.J. (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 36, 125-141
- Parrilla, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *Educación*, 39-65
- Parrilla, A. (1999). Corrientes de pensamiento en los Planes de Estudio: el caso de la Educación Especial, *Fuentes*, 1, 83-95
- Rouse, M. y Balshaw, M. (1991). Collaborative INSET and Special Educational Needs. En G.Upton (Ed.) *Staff Training and Special Educational Needs*. London, Fulton, 90-101
- Villa, R. Thousand, J. Y Chapple, J. (1996). Preparing Teachers to support Inclusion: Preservice and Inservice Programs, *Theory into Practice*, 35(1) 42-50.
- Wiggings, R. Y Follo, E.J. (1999). Development of knowledge, attitudes and commitment to teach Diverse student populations. *Journal of Teacher Education*, 50 (2), 94-105
- Zabalza, M.A. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.
- Zabalza, M.A. (1997). El practicum en la formación de los maestros. Ponencia. Congreso Internacional "La formación de maestros en los países de la Unión Europea", Madrid, Diciembre 1997.
- Zeichner, K. Y Hoelft, K. (1996). Teacher socialization for cultural diversity. En Y. Sikula (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: MacMillan Library, 525-547.
- Shulman, J.H. (1992). Towards a pedagogy of cases. En J.H. Shulman (Ed.) *Case Method in Teacher Education*, New York Teachers College Press, 1-30.