

El estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional en la formación de profesores de Educación Especial

Marisa Aydeé Labayen^{*a} y Romina Gaudin^b

Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas, San Luis, Argentina.

Recibido: 23 de septiembre 2019

Aceptado: 16 de diciembre 2019

RESUMEN. Planteamos este trabajo en el marco de dos Proyectos de Investigación Consolidados de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL): Proyecto de Investigación Consolidado¹: Prácticas de Enseñanza para la Comprensión. Su impacto en la formación de los estudiantes de las carreras de Profesorados de Educación Inicial y Especial; y Proyecto de Investigación Consolidado²: Formación de investigadores en educación ante la diversidad epistémica y la era digital. En el contexto del primer Proyecto seleccionamos el tema a investigar y el segundo nos permitió pensar y seleccionar la metodología de investigación, en este caso, la sistematización de experiencia. Abordamos la sistematización de la experiencia llevada a cabo en el espacio curricular: Práctica IV: Estudio de Casos, del 4° año, del Profesorado de Educación Especial, de la FCH, de la UNSL. En dicha experiencia optamos por privilegiar el estudio de casos como una estrategia de enseñanza que propicia en los estudiantes la reflexión y la construcción de conocimiento profesional. Acordamos con lo planteado en el Plan de Estudios del citado Profesorado que, un Profesor con este perfil, es capaz de transformar sus prácticas de manera profunda y duradera. Nuestro objetivo es identificar indicadores de la potencialidad de esta estrategia para la construcción de conocimiento profesional en la formación del Profesor de Educación Especial.

PALABRAS CLAVE. Educación especial; estudio de casos; sistematización de experiencia; formación de profesores; conocimiento profesional.

Case studies in the construction of professional knowledge in the training of Special Education Teachers

ABSTRACT. This work is set out in the framework of two Consolidated Research Projects of the Faculty of Human Sciences (FHC) of the National University of San Luis (UNSL): Consolidated Research Project. Practices for teaching comprehension. Its impact on the training of students in Initial and Special Education Teachers' careers; and Consolidated Research Project: Training of educational researchers in the context of epistemic diversity and the digital era. In the first project we selected the topic to be researched and the second allowed us to think about and select the

1. PROICO N° 04-1316 Aprobado por Resolución C.S. N°140/18.

2. PROICO N°04-4018 Aprobado por Resolución C.S. N°126/18.

*Correspondencia: Marisa Aydeé Labayen. Dirección: Ejército de los Andes 950, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Correos Electrónicos: mlabayen.ml@gmail.com^a, rogaudin@gmail.com^b

research methodology, in this case, the systematization of experience. We approached the systematization of the experience carried out in the curricular space: Practice IV: Case Studies of the 4th year, of the Special Education Teachers, of the FCH, of the UNSL. In this experience we chose to privilege the study of cases as a teaching strategy that encourages students to reflect and build professional knowledge. We agree with what is set out in the Curriculum of the above-mentioned Teaching Staff that a Teacher with this profile can transform his or her practices in a deep and lasting way. Our objective is to identify indicators of the potential of this strategy for the construction of professional knowledge in the training of Special Education Teachers.

KEYWORDS. Special education; case studies; systematization of experience; teacher training; professional knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de toda nuestra carrera como docentes investigadoras, de la Facultad de Ciencias Humanas hemos participado en Proyectos de Investigación relacionados con las prácticas docentes.

En el año 2012, y en el marco de las acciones implementadas en el Proyecto de Investigación: “Las prácticas docentes en la universidad y la formación de profesores en el campo de Educación Inicial y Especial”, -Proyecto en el que participamos entre los años 2012-2015- surge el interés de profundizar en la investigación de las prácticas docentes relacionadas con la Enseñanza para la Comprensión, con el claro convencimiento de que las mismas son coherentes con el modelo de formación centrado en el análisis en el que se fundamenta el Plan de Estudio del Profesorado de Educación Especial (Ord. N°13/00 – Rec. 03/05).

Así, desde ese año, al interior del equipo docente, nos proponemos diseñar diferentes estrategias de enseñanza que promuevan la comprensión en los estudiantes. Esto nos lleva a un arduo trabajo de diseño y preparación de las mismas, de registro y análisis de su implementación, de registro y análisis de las respuestas dadas por el grupo y por cada estudiante a las diferentes tareas propuestas y de búsqueda y diseño de estrategias de evaluación coherentes con esta modalidad de trabajo. En este contexto, abundan los momentos de intercambio y de reflexión en el equipo docente implicado y se genera la necesidad de saber más al respecto. Recurrimos entonces a la lectura y profundización de aportes teóricos relacionados con esta temática y a la producción de trabajos escritos como una instancia de recuperar estas experiencias.

Año tras año, los ajustes a la programación didáctica y a las maneras de desarrollarla son importantes. De esta forma podemos llevar a cabo un registro sistemático que nos permite visualizar algunas dificultades más frecuentes manifestadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje tales como: Activar conocimientos previos al momento de abordar una problemática de conocimiento que se presenta como nueva, establecer relaciones entre diferentes conceptos, relacionar teoría-práctica, aprendizajes memorísticos, dificultades todas que obstaculizan el logro de la comprensión.

Advertimos, en todo este proceso, que nuestra atención se fue focalizando en determinados elementos constitutivos de esta experiencia educativa: Diseño y preparación de estrategias didácticas; implementación, evaluación y respuesta de los estudiantes a la misma.

En el año 2018 nos incorporamos además, en el PROICO N°04-4018 Formación de investigadores en educación ante la diversidad epistémica y la era digital. Este proyecto indaga las propuestas que elaboran los grupos de formadores en investigación en universidades nacionales y las investi-

gaciones que realizan investigadores/as relevando aspectos de las comunidades epistémicas, la diversidad epistemológica y las concomitancias de la era digital; desde la perspectiva de interacción dialógica entre lo cualitativo y lo cuantitativo como estrategia para recuperar las articulaciones entre lo singular, individual y lo colectivo. Situadas en este marco es que decidimos iniciar un trabajo de investigación tomando como metodología la sistematización de experiencia.

Abordamos la sistematización de la experiencia llevada a cabo en el espacio curricular: Práctica IV: Estudio de Casos, del 4° año, del Profesorado de Educación Especial, de la FCH, de la UNSL, Argentina.

2. ¿QUÉ ASPECTO DE LA EXPERIENCIA NOS INTERESA MÁS?

El estudio de casos como estrategia de enseñanza y su potencialidad en la construcción de conocimiento profesional del Profesor de Educación Especial.

3. ¿PARA QUÉ QUEREMOS SISTEMATIZAR?

Responder este interrogante nos lleva a plantear el objetivo de esta investigación:

- Identificar indicadores de la potencialidad del estudio de casos como estrategia de enseñanza posibilitadora de la construcción de conocimiento profesional, en un espacio curricular del trayecto formativo específico, del 4° año del Profesorado de Educación Especial, FCH, UNSL.

4. ¿CÓMO FUNDAMENTAMOS EL ESPACIO CURRICULAR DE LA PRÁCTICA?

a. Antecedentes Teóricos

Tal como se plantea en el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Especial, el proceso de formación de este profesor y su desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa.

En este caso la entendemos como una práctica social, como una puesta en acto, cruzada por múltiples determinantes psicológicos, institucionales, sociales e históricos (Ord. CD 013/00, p. 7). En consonancia con Davini (2015) al hablar de práctica la autora expresa:

Nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (p. 26).

Creemos que, en este contexto, pensar y conocer la realidad educativa desde su complejidad tiene que ver con relacionar e integrar lo que en esta realidad se presenta relacionado e integrado.

Por lo tanto, la construcción del conocimiento profesional que posibilite un desempeño flexible no siempre está en relación directa con la cantidad de información recibida, es decir, resulta insuficiente un modelo de formación centrado en las adquisiciones (Giles Ferry, 1990).

En consecuencia, el Plan de Estudios antes citado, se fundamenta y pretende orientar un modelo de formación centrado en el análisis, que se asienta en la articulación teoría-práctica desde la lógica interna de la “acción-reflexión-acción”.

Desde esta perspectiva, no solo se trata de ir a la práctica, sino que mediante la observación y la reflexión sobre las acciones es necesario hacer una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ella. Así cuando se la describe, se convierte en conocimiento en la acción y por esto dicho conocimiento es siempre una construcción.

“Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo” (Schön, 1992) como se citó en Sanjurjo (2012), por lo tanto, nos esforzamos en recuperar las producciones escritas de los estudiantes y en orientar, por medio de preguntas que generen disonancia cognitiva, su reflexión como un dispositivo de alto impacto en su formación profesional.

Este Plan de Estudios estructura un Eje de las Prácticas transversal al trayecto formativo, es decir, desde el primer al cuarto año de este profesorado, con el objetivo de viabilizar diversas aproximaciones de los estudiantes a prácticas educativas específicas. La intención es posibilitarles la vivencia de situaciones en las que se despliega el trabajo docente, la detección de problemáticas, la aproximación a la investigación de campo, el ejercicio de prácticas docentes acotadas y toda otra tarea que facilite el “conocimiento en acción” y “la reflexión en la acción” (Schön, 1992).

En dicho Eje, en el 4° año, 1° cuatrimestre, se ubica la Práctica VI: Estudio de Casos. Es precisamente en este espacio en donde nos situamos para presentar nuestra experiencia. Debido a que esta Práctica se enmarca dentro de la formación específica del Profesor de Educación Especial, como formadoras y parafraseando a Diker y Terigi (1997, citado en Vezub, 2007, p. 10), tenemos presente que se trata de una “instancia de formación laboral” particularmente compleja y diversa por el campo disciplinar que abarca. En este sentido, tomamos el estudio de casos, fundamentalmente como método de enseñanza a los fines de valorar su potencial en la formación en esta práctica educativa.

Como método de enseñanza, Wasserman (1994) señala que los casos son instrumentos educativos complejos. Para esta autora, los buenos casos se construyen en torno de problemas de la vida real que se presentan a personas reales:

Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. [Un buen caso] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula (Lawrence, 1953 como se citó en Wasserman, 1994, p. 20).

Para Litwin (2008) “los buenos casos encierran dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución. No se trata de elegir una estrategia que hace más vívida o comprensible la enseñanza, sino de estimular el pensamiento y la reflexión”(p. 95).

La reflexión supone “la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular así como de identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis” (Perrenoud, 2004, p. 110).

Así, el abordaje guiado de casos nos posibilita visibilizar lo que Sennett (2009) manifiesta como resistencias, es decir:

“incorporar a las prácticas formativas, lo imperfecto, lo problemático, lo que no salió bien, lo que ofrece resistencia. Para abordar tales casos o situaciones conviene re-definir el problema, incorporando otros protagonistas y comenzar a resolver primero las pequeñas dificultades. Trabajar en colaboración con lo que ofrece resistencia puede resultar asimismo una salida provechosa. Más que resistir a las dificultades que hoy son moneda corriente en la enseñanza, hay que comprenderlas: “este es probablemente el mayor reto con el que se encuentra cualquier buen artesano: el de reconocer la dificultad con los ojos de la mente” (citado en Alliaud, 2014, p. 18).”

La selección de este método de enseñanza guarda estrecha relación con nuestra concepción acerca de la construcción del conocimiento profesional. Por un lado, creemos que dicho conocimiento implica conocimientos, habilidades y valores que posibilitan tomar posición como profesional, en este caso, en el complejo campo de la Educación Especial. Y, por otro lado, se trata de un conocimiento que se construye a partir de una participación activa de los estudiantes en el proceso de formación, de reflexiones sobre las propias prácticas y de reflexiones sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Adhiriendo a Edlstein (2011) sostenemos que los casos posibilitan una “reconstrucción crítica de la experiencia”, en sus palabras, se trataría de una:

...invitación a un ejercicio sistemático de producción de un efecto de extrañeza y des-familiarización que ponga en suspenso las evidencias, las categorías y modos habituales de pensar, de describir y explicar, en este caso, las prácticas de enseñanza. Procurar pensarlas de otro modo; admitir las vías de entrada más diversas para una lectura, una mirada, una escucha y, de esa manera, reconstruir su compleja trama (citado en Alliaud, 2014, p. 140).

En este sentido, compartimos en el aula disposiciones del pensamiento cuyo conocimiento posibilita hacer visible el pensamiento en la acción. Al mismo tiempo promueve la reflexión sobre cómo se va construyendo o no ese conocimiento profesional.

Tishman y Andrade (2009) dan cuenta de siete disposiciones de pensamiento crítico:

...la disposición de ser abierto y aventurero; la disposición de preguntarse, de encontrar problemas e investigar; la disposición de construir explicaciones y comprensiones; la disposición de hacer planes y ser estratégico; la disposición de ser intelectualmente cuidadoso; la disposición de buscar y evaluar razones; la disposición de ser metacognitivo (p. 7).

Creemos oportuno aclarar que nuestra intención no es enseñar esas disposiciones, sino recurrir a ellas como indicadores que orientan la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje que cada estudiante va llevando a cabo, suscitando la construcción del conocimiento profesional.

b. Aspectos metodológicos

Teniendo en cuenta que una metodología da cuenta del modo como se enfoca un problema y la manera en que se buscan sus respuestas nos es oportuno señalar nuevamente que, en esta investigación, ponemos el foco en el estudio de casos como estrategia de enseñanza y su potencialidad en la construcción de conocimiento profesional del Profesor de Educación Especial.

Dado que pensamos esta investigación en el contexto de un espacio curricular, correspondiente al cuarto y último año del profesorado de Educación Especial, es relevante considerar que se trata de una investigación educativa puesto que se enmarca en un proceso educativo en sí, es decir, implica los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Hablar de esos procesos nos sitúa en una realidad sinuosa y peculiar como lo es la práctica docente. En coincidencia con los aportes del paradigma de la complejidad, se entiende a ésta como una práctica social compleja en el sentido que está condicionada por múltiples factores articulados en un momento histórico y en un contexto determinado y caracterizada por la singularidad y la incertidumbre. Esta realidad implica una construcción intersubjetiva de los actores involucrados.

Nos resulta necesario entonces, recurrir a una metodología de investigación que ofrezca nuevas formas de mirar, que posibilite la comprensión de este entorno complejo a través de dinámicas de reflexión y retroalimentación y dé la oportunidad de relatar a otros lo que se va aprendiendo sobre el propio hacer en las prácticas cotidianas del quehacer educativo.

La metodología de investigación a implementar, como eje vertebrador y articulador de las prácticas docentes implicadas, consiste en la sistematización de experiencia. “Esta metodología, desde una perspectiva latinoamericana, apunta a reconocer la riqueza de conocimientos generados en la práctica, recuperar aquellos que han sido valiosos y pertinentes en diversos contextos y hacerlos comunicables para que otros puedan valerse de estas prácticas” (Navarro Roche, 2013, p. 1).

La importancia de la sistematización de experiencias está, precisamente, en la posibilidad que ofrece de recuperar los saberes y conocimientos que han resultado eficaces, permitiendo la construcción de saber crítico, dialógico y transformador (Jara, 2009).

5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

a. ¿Quiénes realizamos este ejercicio?

El equipo docente del citado espacio curricular: Profesora Responsable Marisa Labayen y Auxiliar Docente Romina Gaudin y el grupo de estudiantes que cursaron la práctica, 16 en total.

b. ¿Qué experiencia vamos a sistematizar?

La experiencia educativa que transitamos docentes y estudiantes del 4° año de la Práctica VI ante la propuesta de enseñanza Estudio de Casos y la construcción de conocimiento profesional.

c. ¿Qué consideraciones generales caracterizan y contextualizan la Práctica VI: Estudio de Casos?

- i. Es una Práctica de 45 horas, que se desarrolla durante el 1° cuatrimestre del cuarto y último año del Profesorado, es la primera que se plantea en el trayecto de formación específica de la carrera e implica el abordar casos de personas con discapacidad insertas en instituciones del sistema formal y no formal.
- ii. Se trata de un espacio curricular destinado a la integración de contenidos teórico-prácticos, al análisis de perspectivas y problemas que requieren, por parte de los equipos docentes y de los estudiantes que compartimos este cuatrimestre, articular acciones tendientes a promover instancias de trabajo interdisciplinar.

iii. No sólo contemplamos la articulación horizontal con contenidos disciplinares abordados en los otros espacios curriculares con los que compartimos cuatrimestre sino que también propiciamos articulaciones verticales con otros contenidos del trayecto formativo, permitiendo así que los estudiantes se posicionen de una manera más contextualizada a lo largo de todo el cuatrimestre, potenciando sus posibilidades de construir conocimiento profesional.

d. ¿Desde dónde nos posicionamos para la elaboración de la programación didáctica?

Ser docentes de este Profesorado y dar una respuesta educativa acorde a lo que se plantea en el Plan de Estudios respecto a la formación profesional del profesor en cuestión, nos genera el desafío de analizar y reflexionar de manera sostenida y sistemática respecto a nuestras prácticas docentes y de estar dispuestas al cambio.

Para abordar y superar este desafío encontramos en el enfoque pedagógico y didáctico de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) el marco de referencia adecuado.

La EpC es un marco conceptual referencial, no un modelo a seguir, un marco que, en el nivel de educación superior, en este caso universitario, ofrece un lenguaje y una filosofía que posibilita repensar no solo una asignatura, sino que permite ir más allá, dando lugar a la discusión y a la oportunidad de reflexionar también sobre un proceso formativo, visualizando trayectos de formación.

Puede decirse que la enseñanza es una actividad específica e intencional. Es la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios, en este marco, se consideran a esos medios como prácticas de enseñanza, en este sentido, estas prácticas son sinónimos de tareas propuestas por el docente.

En cuanto a la comprensión, Perkins (2008) la define:

En pocas palabras, comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad (p. 70).

Entonces, hablar de enseñanza para la comprensión, entendiendo a esta última como desempeño permite inferir, por un lado, considerando el carácter intencional que a los docentes les compete diseñar experiencias formativas y, por el otro, si el objetivo es la comprensión, deberán ser quienes seleccionen las estrategias de enseñanza que la propicien.

Resulta relevante entonces una inquietud planteada por Pogré (2012):

¿Cómo contribuir a que los equipos docentes diseñen sus propuestas de enseñanza teniendo en cuenta el tipo de desempeños requeridos para desarrollar las competencias especificadas en los perfiles de la formación, y articular estos con las tareas que proponen en el cursado de las diferentes materias? (p. 70).

Para definir estrategias de enseñanza tomamos los aportes de Anijovich (2009, p. 4) son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

En este sentido, Camilloni (1998, p. 186) plantea que:

(...) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.

e. ¿Cómo diseñamos la programación didáctica de esta Práctica?

Para ello vamos respondiendo las preguntas claves que plantea el enfoque de la EpC:

i. ¿Qué temas merecen ser comprendidos?

Responder a esta primera pregunta nos lleva a considerar que se trata de una práctica con las características ya explicitadas anteriormente por lo que seleccionamos como contenidos los fundamentos de esta práctica: El estudio de casos como método de enseñanza, el estudio de casos y la formación en la práctica, el estudio de casos y el profesor de Educación Especial como un profesional reflexivo.

Es oportuno tener en cuenta que partimos de considerar que este espacio, más que abordar contenidos propios, debe tender a posibilitar a los estudiantes la articulación vertical y horizontal de temas ya trabajados en su trayecto formativo. Posicionarnos de este modo, nos permite visualizar como tópico que merece ser comprendido, la construcción del conocimiento profesional.

Precisamente para nosotros, el estudio de un caso debe tender un puente con los temas relevantes de ese trayecto.

ii. ¿Qué es exactamente lo que los estudiantes deberían comprender de esos temas?

Este interrogante nos permite visualizar los propósitos a lograr por parte de los estudiantes, así planteamos las metas de comprensión que compartimos con ellos. Conocer y acordar dichas metas es una instancia importante de esta programación:

1. Vivenciar las clases como espacios de encuentro, de reflexión crítica a partir del planteo de diversas problemáticas surgidas en el desarrollo del caso, de profundización teórica al respecto y de socialización de lo trabajado.
2. Articular horizontalmente con los espacios curriculares del 1° cuatrimestre del 4° año y verticalmente con el equipo docente de la Práctica VII: Práctica Profesional del Profesorado con claras intenciones de propiciar un trabajo interdisciplinario.
3. Aprender con otros vivenciando las potencialidades de las experiencias del aprendizaje cooperativo.
4. Demostrar habilidad de pensar y de actuar con flexibilidad a partir de los propios conocimientos, en el proceso de comprensión del caso abordado.
5. Reflexionar respecto al valor formativo del estudio de caso como estrategia de enseñanza que promueve la construcción de conocimiento profesional.
6. Desarrollar capacidades propias de la investigación de campo: Observar, describir, analizar, interpretar, comprender sentidos.

7. Desarrollar capacidades de hipotetizar, problematizar, interrogar frente a la situación compleja del caso.
8. Resolver problemas y tomar decisiones que posibiliten pensar y diseñar propuestas superadoras.
9. Vivenciar la importancia de ser un profesor capaz de aplicar y desarrollar estrategias de investigación de campo, en esta oportunidad, abordar un caso seleccionado en diversos ámbitos de la Educación Especial (formales y no formales) con el propósito de construir conocimiento profesional.
10. Pensar y aportar ideas que posibiliten superar las debilidades y/u obstáculos identificados en el caso estudiado.

iii. ¿Cómo desarrollarán y demostrarán los estudiantes su comprensión?

Responder la pregunta nos plantea al interior del equipo docente el desafío de pensar y diseñar una secuencia de actividades de complejidad creciente, que posibilite al grupo un desempeño flexible a partir de lo que saben y un nivel de involucramiento que les permita comprometerse reflexivamente.

Desde esta perspectiva destacamos lo que Litwin (2008) denomina configuraciones didácticas:

La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina en que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (p. 97).

Aplicamos entonces una metodología de trabajo dialéctica.

Considerando las particularidades de este espacio curricular, no hablamos de trabajos prácticos sino que la propuesta es abordar, pensar, diseñar experiencias de la práctica, en este caso a partir del abordaje de un caso.

En instituciones de nuestro medio, del ámbito formal y no formal, seleccionamos casos de personas con discapacidad intelectual, discapacidad motora y discapacidad auditiva dado que los estudiantes desarrollan contenidos relacionados con estas problemáticas en las materias que cursan en este primer cuatrimestre. La intención es promover la articulación y el trabajo interdisciplinar entre alumnos y equipos docentes implicados.

Pensamos entonces espacios tales como ateneos y charlas con otros profesionales que comparten y hablan desde sus propias experiencias y las reflexiones teóricas que realizan al respecto.

a. Programación y desarrollo de la experiencia: Estudio de un caso

Estructuramos el desarrollo en momentos de trabajo.

En un primer momento planteamos un taller en el que abordamos los fundamentos teóricos de esta práctica, seleccionamos los casos, planificamos el trabajo de campo y orientamos la reflexión a partir de las disposiciones del pensamiento puestas en marcha. Este último ejercicio es transversal a todo este momento.

En el segundo momento organizamos el primer ateneo. Cada pareja de trabajo hace la presentación del caso elegido al grupo de compañeros y a los equipos docentes implicados (invitamos a profesores de otras asignaturas del mismo cuatrimestre). En la presentación las estudiantes relatan cómo fue su aproximación al caso, vivencias, sensaciones, dudas e inquietudes. También lo que han podido indagar respecto al funcionamiento individual del caso, contextos observados, personas implicadas. Identifican qué es lo que les impacta como relevante y/o problemático del caso como para continuar profundizando en este aspecto y saber más.

Iniciamos luego la elaboración del informe final. Durante el proceso que implica esta etapa de trabajo las estudiantes participan activamente en espacios como charlas y debates con profesionales invitados que presentan algún tema específico relacionado con esta práctica y que responde a demandas de interés del grupo. Las consultas presenciales y/o virtuales son instancias privilegiadas que nos permiten ofrecer apoyos que promueven la construcción de conocimiento profesional a partir de la reflexión sobre esta práctica, sobre los conocimientos implicados y sobre las disposiciones de pensamiento puestas en marcha.

Cerramos esta práctica con un segundo ateneo. En esta oportunidad cada pareja presenta el caso explicitando el tema, la hipótesis y/o preguntas de investigación que guiaron el trabajo y sugerencias para la institución. Abrimos luego el debate con intenciones de realizar aportes y reflexionar sobre las experiencias transitadas.

Luego entregamos a cada institución el informe escrito del caso correspondiente a modo de hacer una devolución que pueda enriquecer sus prácticas.

b. ¿Cómo evaluar desde el rol de docentes, cómo posibilitar a los estudiantes la evaluación de lo comprendido?

Estos interrogantes nos llevan a posicionarnos respecto a qué entendemos por evaluación. Consideramos que la evaluación es parte del proceso didáctico, se integra a la situación de enseñanza y de aprendizaje. Es, en síntesis, un conocimiento que se construye.

Es el proceso de brindar sistemáticamente a las estudiantes una respuesta clara sobre su trabajo contribuyendo a mejorar su desempeño de comprensión.

Esta concepción de evaluación, unida a la necesidad de posibilitar a las estudiantes la evaluación de lo comprendido, nos plantean la necesidad de pensar y utilizar múltiples formas evaluativas: Producciones escritas (relato de vivencias, sensaciones, dudas e inquietudes propias del trabajo de campo, diseño y elaboración del informe escrito), situarse en la posición de profesor investigador que aborda la comprensión de un caso, pensar y proponer una propuesta de intervención y autoevaluaciones escritas.

Como criterios de evaluación, consensuamos con el grupo que se considerarán las capacidades logradas, planteadas en los objetivos del programa. Para ello las estudiantes deben demostrarlas a través de su desempeño flexible en el abordaje, en la comprensión y en la propuesta de estrategias de intervención pertinentes.

Esta modalidad de trabajo nos demanda además, como equipo docente que orienta los procesos, estar alertas para reconocer el momento propicio para evaluar e intervenir.

En este contexto de trabajo las estudiantes se comprometen asistiendo a las actividades programadas y participando activamente en las diferentes instancias privilegiando las de consultas.

c. Fuentes de información que pensamos utilizar

- Registro de lo observado a lo largo del desarrollo del curso.
- Charlas informales con las estudiantes.
- Entrevistas a las estudiantes.
- Autoevaluaciones escritas de los diferentes momentos contemplados en la experiencia.
- Análisis del proceso que implicaron las diferentes producciones escritas (relatos e informe).

6. RESULTADOS ALCANZADOS Y/O ESPERADOS

A partir del registro y análisis de lo observado a lo largo del desarrollo del curso, de las charlas informales con las estudiantes, del análisis de las autoevaluaciones y del análisis del proceso de elaboración de las diferentes producciones escritas (relatos e informes), exponemos a continuación algunos resultados a los que hemos arribado que son iniciales y nos desafían a seguir investigando sobre la potencialidad del estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional del Profesor de Educación Especial.

En primera instancia, abordar el caso exige al estudiante posicionarse claramente en la función de Profesor de Educación Especial, en el sentido de tener que plantear los problemas, los interrogantes o las hipótesis orientadoras, desde una perspectiva educativa acorde a su formación. Identifican como una dificultad precisamente esto, así lo expresan por ejemplo: *“-Las dificultades que se presentaron, fueron al momento de orientar el trabajo, es decir decidir en qué hipótesis íbamos a trabajar, porque eran muchas las variables que queríamos indagar pero al mismo tiempo no contábamos con las herramientas necesarias para hacerlo”*. *“-Si pude vivenciar el rol del Profesor de Educación Especial, pero recién al final de trayecto de la práctica, cuando logramos articular la información obtenida y poder producir el informe”*.

Considerar la complejidad de un caso exige comprenderlo en el contexto en el que se encuentra. Esto da la posibilidad de posicionarse como futuros profesionales de la Educación Especial en otros espacios posibles en el campo de la misma y no limitar la intervención exclusivamente al ámbito escolar. Algunas estudiantes expresan: *“-El campo al cual optamos ir con mi compañera era totalmente nuevo para nosotras. Fue todo un reto el descubrir cómo desenvolverse en ese nuevo lugar, ya que veníamos con prácticas anteriores asistiendo solo a escuelas”*. *“-Debimos ser abiertas y aventureras para explorar opciones alternativas al ver que el campo de la Educación Especial era mucho más amplio, surgieron así distintas posibilidades para abordarlo”*.

El estudio de casos es una estrategia de enseñanza potente en la construcción del conocimiento profesional puesto que permite desarrollar habilidades y competencias propias del campo profesional en el que se desempeñará el futuro profesor de educación especial que se está formando. Al respecto autoras como Diker y Terigi (1997) señalan la necesidad de considerar en la formación docente las características que implica este trabajo. Tener en cuenta que se trata de una instancia de formación laboral. “Las características de ese trabajo y sus contextos de realización deberían constituir elementos clave a la hora de diseñar procesos formadores” (Citado en Vezub, 2007, p. 10).

También, el estudio de casos propone un camino de aprendizaje no lineal, avanza, retrocede, vuelve sobre sus pasos, el objetivo es siempre investigar y comprender más. Precisamente esta característica del estudio de casos como método de enseñanza exige poner en funcionamiento diferentes disposiciones de pensamiento dando lugar a la construcción de conocimiento profesional. Por ejemplo una estudiante expresa, “-Si, personalmente puedo decir que experimenté el valor formativo del estudio de casos, que es un proceso con idas y vueltas, avances y retrocesos, lo bueno de todo eso es tener docentes que te acompañen y sepan guiar en dicho proceso”.

El caso encierra una situación problemática compleja que, generalmente, en primera instancia impacta a las estudiantes desde lo emocional, generando asombro, sorpresa, desconcierto, sensaciones que dificultan sus posibilidades de pensar con intenciones de encontrar puntos de partida. Surgen preguntas como “-Y ahora, ¿qué hacemos?” Esta pregunta es la que detona la necesidad de desmontar el caso. Por ejemplo, las estudiantes expresan: “-Debimos ser abiertas y aventureras porque nos costó mucho identificar por dónde comenzar para lograr profundizar sobre el caso”.

Identificamos entonces, un nuevo indicador de la potencialidad del estudio de casos como estrategia de enseñanza en la construcción de conocimiento profesional que es, precisamente, promover la reconstrucción crítica de las experiencias, “Procurar pensarlas de otro modo; admitir las vías de entrada más diversas para una lectura, una mirada, una escucha y, de esa manera, reconstruir su compleja trama” (Edelstein 2011, citado en Alliaud, 2014, p. 11).

El estudio de casos, al presentar una situación compleja de la vida real que presentan personas reales implica un dilema que desafía al estudiante en sus habilidades cognitivas. Potencia el pensamiento crítico de los estudiantes a través del desarrollo de capacidades para hipotetizar, problematizar, interrogar frente a la situación compleja del caso, resolver problemas, argumentar y tomar decisiones. Al respecto algunas estudiantes comentan: “-Este fue todo un desafío porque teníamos muchas dudas y miedos, buscamos ayuda de distintos ambientes, recurrimos a conocimientos previos, a compañeras que ya habían cursado la práctica, trabajamos con las materias de este cuatrimestre, fuimos a consultas en varias ocasiones,...”. “-Tuvimos que ser intelectualmente cuidadosas al poder organizar la información que se iba consiguiendo, identificar qué era lo importante, para esto cada integrante debía evaluar y justificar su opinión sobre determinada información y no fue un trabajo fácil”. “-Al momento de escribir el informe debimos ser intelectualmente cuidadosas al relacionar, analizar y poder evaluar toda la información que habíamos recabado”.

El caso lleva a que el estudiante se posicione en una situación de profesor que debe investigar para comprenderlo. Es una estrategia de enseñanza efectiva para desarrollar capacidades propias de la tarea de investigación como observar, describir, analizar, interpretar, comprender sentidos. Al respecto algunas estudiantes expresan, por ejemplo: “-Las competencias que tuve que implementar fueron la recolección de datos mediante un diario de campo, entrevistas al personal docente, la utilización de grabaciones durante las entrevistas. A esta información que recolectamos tuvimos que significarla, es decir, darle sentido y analizarla en base a referentes teóricos que hacían alusión a la problemática del caso”. “-Otra de las competencias fue poder posicionarnos en el lugar de obser-

vadoras con todo el respeto que eso merece”. “-Al iniciar el trabajo de campo nos surgieron muchas preguntas, cómo será este nuevo campo, con quiénes nos iremos a relacionar, qué iremos a hacer allí, con quiénes iremos a trabajar, de este modo nos surgió el entusiasmo por comenzar con la investigación acompañados de otros sentimientos más como miedo, ansiedad y mucha responsabilidad”.

En este sentido, la estrategia del estudio de casos evidencia otro indicador de su potencialidad en la construcción de conocimiento profesional puesto que investigar exige recurrir a referentes teóricos, que iluminen la comprensión de lo observado y registrado en la práctica, generando nuevos conocimientos.

Comprender la complejidad del caso requiere abordajes interdisciplinarios por lo que plantea la necesidad de involucrar a otros profesionales. *“-Creemos que la intervención de la profesional invitada fue crucial para comprender características del contexto familiar del caso elegido, como también nos sirvió para poder pensar situaciones futuras que puedan implicarnos como profesionales”. “...fue muy enriquecedor y me permite posicionarme desde otra mirada, empatizar al ponerme en el lugar de otras personas del grupo familiar de una persona con discapacidad”.*

Exige al estudiante poner en marcha aprendizajes estratégicos en el sentido de recuperar conocimientos, relacionarlos, resignificarlos, utilizarlos en la comprensión del caso y demostrar habilidad de pensar y de actuar con flexibilidad a partir de esos propios conocimientos. Este ejercicio no surge espontáneamente, sino que nos implica como docentes en su orientación creando espacios de metacognición y de relación entre teoría y práctica.

Esta metodología de enseñanza, además, desafía al estudiante en su saber hacer que supone la comprensión, es decir, desempeñarse con flexibilidad a partir de lo que sabe. Esto los lleva a implicarse y a participar activamente en el trabajo. Los involucra con mayor compromiso en el trabajo, destacan por ejemplo, *“-Viví esta práctica como un gran desafío...” “... luego fui sintiendo más compromiso para saber más del caso”. “-... fui sintiendo curiosidad por el caso”.*

También el estudio de casos desafía al estudiante en el saber estar. Esto refiere a habilidades sociales y a aprender con otros vivenciando las potencialidades del aprendizaje cooperativo, por ejemplo, expresan: *“-Lo que sí rescato de esta práctica fue compartirla con una compañera, porque al momento de realizar los análisis correspondientes, cada una tenía sus puntos de vista y eso nos ayudó a superar muchas dificultades, porque podíamos conversarlas”. “-A las instancias de ateneo de socialización del caso las vivimos de forma enriquecedora al poder presentar de manera dinámica al caso, recibir aportes y consejos tanto de docentes como de compañeras y nos permitió además presenciar y reflexionar sobre cada caso de los presentados”.*

Es una estrategia de enseñanza potente para el saber ser profesional, que se relaciona con valores, actitudes y estilos de comportamientos. Es decir, posibilita el afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión como, por ejemplo, desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia. En las instancias de consulta personalizadas, en las que prima un clima de confianza que facilita la comunicación y el intercambio, a partir de las experiencias que las estudiantes van transitando, podemos advertir, dialogar, acordar modos de estar en cada una de las instituciones y frente a los diferentes participantes involucrados.

Por último y teniendo en cuenta las disposiciones de pensamiento puestas en marcha por las estudiantes a lo largo del trabajo realizado, es oportuno compartir algunas de sus apreciaciones relacionadas con los resultados de esta experiencia desde lo vivenciado: *“-Respecto a la experiencia transitada, fue necesario poner en juego: “La disposición a buscar y evaluar razones” ya que para llevar a cabo el mismo debimos interrogar lo dado, por los distintos profesionales y triangular*

esta información con lo observado en las sesiones de consultorio. “*La disposición a hacer planes y ser estratégicas*” frente al requerimiento de establecernos metas, plantearnos objetivos y evaluar los mismos. Como por ejemplo fue necesario formularnos objetivos y realizar planes para llegar con el tiempo estipulado. “*La disposición a ser metacognitivas*”, con respecto al análisis y reflexión de todo lo observado e investigado, es decir la capacidad de ejercer el control de procesos mentales y ser reflexivas. “*La disposición a ser intelectualmente cuidadosas*” a partir de la precisión, y organización para analizar todo lo observado e investigado a partir de los aportes teóricos de la cátedra “*La Intervención Educativa en la Problemática del desarrollo Mental y Motor*”. “*La disposición para construir explicaciones y comprensiones*” y “*disposición a hacer planes y ser estratégicas*” ya que para la escritura del informe fue necesario construir conceptualizaciones complejas a partir de la exploración de distintas partes; además de las realizaciones de formulaciones de objetivos y planes para evaluar los resultados de acuerdo a las fechas estipuladas. “*Los aportes teóricos abordados en años anteriores y en las materias de este cuatrimestre fueron un gran apoyo para nosotras al momento del análisis, la interpretación y la comprensión*”.

Algunas de sus apreciaciones son “*Si pude vivenciar el rol del Profesor de Educación Especial, pero recién al final de trayecto de la práctica, cuando logramos articular la información obtenida y poder producir el informe*”. “*Si considero que pude experimentar el valor formativo del estudio de caso y lo vi al finalizar el análisis, al tener que poner en juego todos los conocimientos aprendidos y poder llevarlos a cabo*”. “*...nos permitió poner en juego todos los conocimientos que teníamos para poder realizar el informe, al mismo tiempo aprendí cómo se realiza un trabajo de estos, porque nunca antes había realizado un estudio de casos*”.

Hacer visible el pensamiento, posibilita a los estudiantes la reflexión en acción en la que se centra la formación propuesta en el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Especial. En este contexto, la estrategia estudio de casos hace posible generar espacios que promuevan en ellos instancias metacognitivas por medio de las cuales puedan conocer los procesos implicados en la construcción de conocimiento profesional.

7. A MODO DE REFLEXIONES ABIERTAS

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación es identificar indicadores de la potencialidad del estudio de casos como estrategia de enseñanza posibilitadora de la construcción de conocimiento profesional, esta estrategia es potente, al momento de gestionar el desarrollo de la enseñanza y organizar situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta que ese conocimiento profesional implica considerar, además, la formación laboral (Diker y Terigi, 1997 citado en Vezub, 2007, p. 10) del profesor de educación especial en el campo complejo en el que actualmente le toca desempeñarse. En este sentido, es una estrategia que permite, promover la construcción de juicio práctico (Vezub, 2007, p. 18) de los futuros profesores. Esto supone que se apropien de métodos y categorías necesarias para efectuar el análisis de la práctica, para proponer estrategias de intervención en función de los contextos, promover alternativas diferentes cuando detecten aspectos que dificultan la intervención.

También, todo buen caso genera la necesidad de saber más, lo que promueve en los estudiantes mayor compromiso, la disposición a un pensamiento abierto y aventurero, la disposición a ser intelectualmente cuidadoso y la disposición a hacer planes y ser estratégico. Todo esto asegura la participación activa que requiere la construcción del conocimiento profesional.

A partir de todo lo expuesto y del análisis realizado, el estudio de casos resulta una estrategia fértil en la formación inicial de los Profesores de Educación Especial ya que promueve la construcción

de dicho conocimiento y puede contribuir a la innovación de las prácticas de formación con intenciones de reflexionar sobre el nuevo perfil de profesional que la Educación Especial demanda hoy.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2014). *El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional De Formación Docente. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/030108El_Campo_de_la_Practica__A._Alliaud.pdf.
- Anijovich, R. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-ensenamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>.
- Davini, M.C. (2015). *Acerca de su práctica docente y su formación*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Aportes_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion.pdf.
- Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Jara Holliday, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *Diálogo de saberes*, 3, 118-129.
- Litwin, E. (2008). El oficio en acción: Construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. En, E. Litwin, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, (pp. 94-99). Buenos Aires: Paidós.
- Navarro, A., y Roche, A. (2013). *Investigación en educación: los procesos de sistematización de experiencias educativas*. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/viewFile/1955/1754>.
- Perkins, D. (2008) ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske (Comp.). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-93). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pogré, P. (2012). Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente. (Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/.../57811_pogre_paula.pdf.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAO Editorial.
- Sanjurjo, L. (2012) Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En L. Sanjurjo (Comp.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, (pp.15-43). Rosario: HomoSapiens.
- Schön, D. (1.992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

- Tishman, S., & Andrade, A. (2009). *Disposiciones de Pensamiento: Una revisión de teorías, prácticas y temas de actualidad*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/72901226/to-Critico-Robert-Ennis>.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista De Curriculum y formación del Profesorado*, 11(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.