

La formación profesional del profesor de educación especial. El estudio de casos como estrategia potente

LABAYEN, Marisa; GAUDIN, Romina

Universidad Nacional de San Luis

Planteamos este trabajo desde el espacio curricular: Práctica IV: Estudio de Casos del 4º año, del Profesorado de Educación Especial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

En el mismo describimos la experiencia llevada a cabo en dicho espacio en el que optamos por privilegiar el estudio de casos como una estrategia de enseñanza que propicia en los estudiantes la reflexión.

Partimos del claro propósito de ser coherentes con el modelo de formación planteado en el Plan de Estudio del citado Profesorado desde donde se propone un modelo centrado en el análisis, que se asienta en la articulación teoría práctica desde la lógica interna de la “acción-reflexión-acción”.

Nuestro objetivo, y a los fines de este trabajo, es dar cuenta de la potencialidad de esta estrategia en el trayecto formativo del Profesor de Educación Especial, fundamentalmente reflexivo, convencidas de que un profesional con este perfil construye su propio conocimiento profesional y es capaz de transformar sus prácticas de manera profunda y duradera.

Para arribar a nuestras reflexiones finales consideramos además el análisis de autoevaluaciones realizadas por los estudiantes en el inicio, durante el desarrollo y en la finalización del curso.

Estudio de casos – Reflexión - Formación Profesional

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.

Así es desde el 2012 haciéndonos eco a lo planteado por Pogré (2008) respecto a la búsqueda de estrategias para que los estudiantes sean incluidos es que, al interior del equipo docente, nos proponemos en un primer momento, 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 alumnos 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.

Este año nos incluimos además en el PROICO N°04-4018 Formación de investigadores en educación ante la diversidad epistémica y la era digital. El proyecto indaga las propuestas que elaboran los grupos de formadores en investigación en universidades nacionales y las investigaciones 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 contexto es que en el presente año hemos decidido iniciar un trabajo de investigación tomando como metodología la sistematización de la experiencia.

Problema (¿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

Objetivo (¿Para qué queremos sistematizar?)

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.

Referentes teórico-conceptuales

¿Cómo fundamentamos el espacio curricular de la Práctica?

Tal como se plantea en el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Especial (Ord CD 013/00 y Rect. Ord 03/05), 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 se la entiende como una práctica social, como una puesta en acto, cruzada por múltiples determinantes psicológicos, institucionales, sociales e históricos (Ord. CD 013/00, p.7)

Creemos que, desde esta perspectiva, 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 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 las describe, se convierten en conocimiento en la acción y por esto dicho conocimiento es siempre una construcción.

podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo (Schön, 1992; 40)" (Sanjurjo, 2009, p.21) por lo tanto nos esforzamos en recuperar la escritura de los estudiantes como un dispositivo de alto impacto en su formación profesional.

Así, mediante el Eje de las Prácticas, en el antes citado Plan de Estudios, se instalan como ejes de trabajo desde el primer al cuarto año de este profesorado, diversas aproximaciones a la práctica educativa específica. La intención es posibilitar a los estudiantes 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" (Schon, 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. 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 los casos son instrumentos educativos complejos (Wassermann, 1994), "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" (Litwin, 2008).

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, 2006).

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 compleja como lo es la práctica docente. En coincidencia con los aportes del paradigma de la complejidad, se entiende a esta práctica 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).

Marta Iovanovich (2003 citada en Navarro, Roche, 2013, p. 5) plantea que la sistematización constituye: “Una forma específica de investigación que permite la recuperación, a posteriori de la práctica, de los saberes y los conocimientos que han sido eficaces para operar sobre la realidad”.

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).

Es precisamente Jara quien habla de sistematización de experiencias en tanto procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social. (p. 118)

Este autor puntualiza, además, que estas experiencias se dan siempre en un contexto, implican situaciones particulares que le dan características propias e irrepetibles, suponen acciones realizadas por las personas, éstas manifiestan además percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones. Las experiencias incluyen también resultados o efectos. Todos estos factores están interrelacionados y generan reacciones en las personas que intervienen (Jara, 2009).

Torres Carrillo (1996) considera la sistematización como una estrategia cualitativa e interpretativa crítica.

Para los enfoques cualitativos, en coincidencia con lo expuesto anteriormente en relación con la realidad compleja de las prácticas docentes, la realidad es una construcción social compartida por sus miembros. La preocupación de las ciencias sociales es comprender dichas realidades desde el marco de referencia de la cultura de sus actores (Torres Carrillo, 1996).

Siguiendo con la línea de pensamiento del citado autor, para la investigación cualitativa la cultura es un concepto central si la entendemos como dimensión simbólica y representativa de las prácticas sociales, desde la cual los colectivos humanos las orientan e interpretan. Por ello, “el análisis cultural –propio de la investigación cualitativa- debe ser interpretar la lógica informal de la vida real” (Torres Carrillo, 1996, p.7).

Es decir, en la investigación cualitativa lo esencial es comprender cada realidad particular que no se reduce a variables, sino que se ve como un texto a descifrar e interpretar. Por lo tanto, se trata de describir e interpretar cada situación singular, valorando el punto de vista de sus actores puesto que se busca comprender esa realidad subjetiva.

Una investigación de enfoque cualitativo, asociada al paradigma interpretativista en ciencias sociales “asume la realidad social como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones y representaciones sociales siempre cambiantes y complejas (Torres Carrillo, 1996, pp.4-5).

Desde esta perspectiva, planteamos un abordaje holístico del problema a investigar.

Seguiremos un diseño flexible y abierto, manteniendo un diálogo permanente entre teorías, conceptos y datos, atentos a que todos los sujetos, versiones y observaciones realizadas pueden ser pertinentes.

El marco teórico estará en constante construcción en el sentido que, en algunas instancias del trabajo orientará la indagación y en otras se tratará de que la teoría surja de los datos a partir del análisis de la propia información.

Teniendo en cuenta que el objetivo es comprender una realidad subjetiva, partimos de considerar el compromiso del investigador en esa búsqueda de significados, la cercanía y la comunicación con las personas que se estudian son el único medio de conocer en profundidad sus acciones, percepciones y representaciones. Que el investigador se involucre activamente es inevitable y él es consciente de los efectos que su presencia produce en el contexto. Precisamente esta característica hace que la sistematización se adscriba a la perspectiva hermenéutica, poniendo énfasis en quien sistematiza (Navarro & Roche, 2013).

Para finalizar este apartado, Torres Carrillo (1996), expone algunas consecuencias metodológicas de asumir la sistematización como interpretativa crítica:

En primer lugar, habría que afirmar que aunque en la sistematización es central la producción de conocimiento (reconstruir, interpretar, teorizar), su cometido no se agota allí; también aparecen como dimensiones o dominios propios de la sistematización la socialización a otros del conocimiento generado (comunicación), su carácter de experiencia pedagógica para quienes participan en ella (formación) y su interés en potenciar la propia práctica que se estudia (transformación y participación), y el de comunicar los conocimientos. (p. 15)

Teniendo en cuenta que iniciamos una sistematización de experiencia nos resulta necesario, además de este encuadre teórico de la metodología a utilizar, detallar otros puntos que hacen al diseño de la misma.

¿Quiénes realizamos este ejercicio?

Ya hemos expuesto que la experiencia que seleccionamos corresponde a un espacio curricular del Eje de la Práctica del 4° año, 1° Cuatrimestre, del Profesorado de Educación Especial, de la FCH, de la UNSL. Solo nos resta presentar a quienes realizamos esta sistematización, el equipo docente de dicho espacio: Profesora Responsable Marisa Labayen y Auxiliar Docente Romina Gaudin y el grupo de estudiantes que cursaron la práctica, 16 en total.

¿Qué experiencia vamos a sistematizar?

La experiencia que los estudiantes del 4° año que cursan la Práctica VI tienen ante la propuesta de enseñanza Estudio de Caso y la construcción de conocimiento profesional.

¿Qué consideraciones generales caracterizan y contextualizan la Práctica VI: ¿Estudio de casos?

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.

No sólo contemplamos la articulación horizontal sino también vertical, 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.

Es una Práctica de 45 horas que se desarrolla durante el 1° cuatrimestre, 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

¿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 el marco de referencia adecuado.

El marco de la Enseñanza para la Comprensión (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 repensar también un proceso formativo, visualizando trayectos de formación.

Este marco subraya cuatro conceptos claves: Temas generativos, metas de comprensión, actividades de comprensión y evaluación continua.

Planteado de este modo, cabe la pregunta que Perkins y Blythe (1994) se formulan: “¿Qué hay de nuevo aquí?”,

Así que esta visión funcional de la enseñanza para la comprensión no tiene como objetivo una innovación radical que implica desechar lo que ya se hace. Su bandera no es “completamente nuevo y totalmente diferente” pero un tan crucial “más y mejor”. (p. 7)

Pogré (2010) se pregunta: “¿en educación superior, ¿qué significa enseñar para que todos comprendan?” (p. 15) y además señala que este planteo es una novedad en relación a dicho nivel educativo, expresa: “Pensar en la enseñanza en la educación superior es hoy un campo fértil de descubrimiento e innovación” (p. 20). La autora habla de “novedad”, de “innovación” no porque se trate de una problemática nueva, sino que lo nuevo está, precisamente, en que se haya hecho visible esta situación en este nivel.

Siguiendo en esta línea de reflexión, Granata & Labayen (2014) opinan que es por esto que la universidad se encuentra se encuentra en un proceso de intenso debate, de replanteos y necesidad de cambios en planes de estudio y enfoques formativos y concluyen: “entendiendo que la calidad de la formación dependerá en buena medida de estos dispositivos puestos en marcha, pero al mismo tiempo de la actuación del profesorado y de las prácticas que se lleven a cabo”.

Volviendo al interrogante que se plantea Pogré, éste lleva a detenerse en qué se entiende por enseñanza y qué se entiende por comprensión.

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 (1999) la define, como él dice:

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 (2014):

¿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, Alicia Camilloni 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. (1998, p. 186)

¿Cómo diseñamos la programación didáctica de esta Práctica?

Para ello vamos respondiendo las preguntas claves que plantea el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión:

¿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 y los organizamos en clases. 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 tema 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.

Desde esta perspectiva organizamos las clases de la siguiente manera:

Clase 1: El estudio de casos como método de enseñanza

Presentación de la programación didáctica de esta Práctica. El estudio de casos como método de enseñanza.

Clase 2: El estudio de casos & La formación en la práctica

El estudio de casos y su valor en la construcción de conocimiento profesional

Clase 3: El estudio de casos & El profesor de Educación Especial como un profesional reflexivo

La reflexión como puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los aportes curriculares, las herramientas metodológicas y los problemas que plantea la realidad.

¿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:

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

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.

Aprender con otros vivenciando las potencialidades de las experiencias del aprendizaje cooperativo.

Demostrar habilidad de pensar y de actuar con flexibilidad a partir de los propios conocimientos, en el proceso de comprensión del caso abordado.

Reflexionar respecto al valor formativo del estudio de caso como estrategia de enseñanza que promueve la construcción de conocimiento profesional.

Desarrollar capacidades propias de la investigación de campo: Observar, describir, analizar, interpretar, comprender sentidos.

Desarrollar capacidades de hipotetizar, problematizar, interrogar frente a la situación compleja del caso.

Resolver problemas y tomar decisiones que posibiliten pensar y diseñar propuestas superadoras

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.

Pensar y aportar ideas que posibiliten superar las debilidades y/u obstáculos identificados en el caso estudiado.

¿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 y un compromiso reflexivo.

Desde esta perspectiva destacamos lo que Litwin (2007) 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.

Así programamos el desarrollo del único trabajo práctico:

PRÁCTICO: Estudio de un caso

1° Momento: Taller.

Selección del caso.

Pensamos el trabajo de campo: ¿Qué campo voy a abordar? ¿Para qué voy a ese campo? ¿Qué voy a hacer allí? ¿Con quién/quienes voy a trabajar? ¿Qué herramientas de la investigación voy a poner en marcha?

2° Momento: 1° Ateneo

Presentación de los casos al grupo de compañeros y a los equipos docentes implicados.

¿Cómo relatarían la aproximación al caso asignado? Consideren en el relato vivencias, sensaciones, dudas, inquietudes.

¿Cómo presentarían al caso?

¿Qué han podido indagar respecto al funcionamiento individual del caso? Hagan un informe escrito teniendo en cuenta:

Contextos observados.

Personas implicadas.

Participación del caso en esos contextos.

¿Qué es lo que les impacta como relevante y/o problemático del caso como para continuar profundizando en este aspecto y saber más.

Organicen esta información por escrito y en un Power Point.

3° Momento: Elaboración del Informe Final. Durante esta etapa de trabajo los estudiantes participan activamente en los siguientes espacios:

Charla y coloquio: El Profesor de Educación Especial y la Investigación Educativa. Desafíos que plantea – Profesional Responsable: Gabriela Luciano Profesora Responsable de la materia: Investigación Educativa y Práctica Docente, del 4° año, 2° cuatrimestre de este Profesorado

Charla y coloquio: Devenir de la construcción vincular y subjetiva: Algunas conceptualizaciones básicas.

Profesional Responsable: Virginia Iannizzotto. Psicóloga con amplia experiencia en el abordaje de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad y su contexto familiar. Los estudiantes tienen la posibilidad de escuchar, reflexionar y preguntar sobre la temática desarrollada. Se espera que puedan problematizarse respecto al caso en estudio y tengan la oportunidad de discutirlo con la profesional invitada. Dicha profesional queda a disposición del grupo para atender y responder las preguntas que surjan al proseguir el desarrollo del caso.

Consultas Individualizadas (presenciales y virtuales).

Acuerdo de criterios para organizar el informe.

4° Momento: 2° Ateneo

Socialización con el grupo de compañeros y a los equipos docentes implicados

Tema, hipótesis y/o preguntas de investigación que guiaron el trabajo y sugerencias para la institución.

Debate, aportes y reflexiones finales a partir de las experiencias transitadas.

5° Momento: Entrega del informe escrito correspondiente.

¿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 los alumnos una respuesta clara sobre su trabajo contribuyendo a mejorar su desempeño de comprensión.

Esta concepción de evaluación, unida a la necesidad de posibilitar a los 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.

Claros para poder ser comunicados, consensuados y compartidos por el grupo

Como criterio de evaluación, consensuamos con el grupo que se considerarán las capacidades logradas, planteadas en los objetivos del programa. Para ello los 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 los estudiantes se comprometen asistiendo a las actividades programadas y participando activamente en las diferentes instancias privilegiando las de consultas.

Fuentes de información que pensamos utilizar.

Registro de lo observado a lo largo del desarrollo del curso.

Charlas informales con los estudiantes.

Entrevistas a los estudiantes.

Autoevaluaciones escritas de los diferentes momentos contemplados en la experiencia.

Análisis del proceso que implicaron las diferentes producciones escritas (relatos e informe).

Resultados alcanzados y/o esperados

A partir del registro de lo observado a lo largo del desarrollo del curso, de las charlas informales con los estudiantes, del análisis de las autoevaluaciones y del análisis del proceso que implicaron las diferentes producciones escritas (relatos e informe) 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 exigió a los estudiantes posicionarse claramente en el rol de Profesor de Educación Especial, en el sentido de tener que plantear los problemas, los

interrogantes o las hipótesis orientadoras, incluidos en temáticas pedagógicas. Identifican como una dificultad precisamente esto, así 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. "Sí 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"*.

El logro de esto por parte de ellos, nos implicó como docentes orientar reflexiones al respecto en los ateneos (reflexiones grupales) y en las instancias de consultas (reflexiones individuales).

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. Por ejemplo, una estudiante expresa, *"Sí, 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 proceso que se pone en marcha demuestra ser efectivo para:

Potenciar 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.

Desarrollar capacidades propias de la investigación de campo como observar, describir, analizar, interpretar, comprender sentidos. A respecto algunos 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 ya 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 observadoras con todo el respeto que eso merece"*.

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. Realizar este ejercicio implicó al equipo docente orientar en este sentido a los estudiantes.

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"*.

Involucrar a los estudiantes 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"*. Es oportuno señalar, por lo que aporta en sentido de promover el compromiso de los estudiantes, que todo buen caso genera la necesidad de saber más.

Reflexionar respecto al valor formativo del estudio de caso como estrategia de enseñanza que promueve la construcción de conocimiento profesional. *"Sí 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". "Sí 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"*.

Vivenciar la importancia de ser un profesor capaz de aplicar y desarrollar estrategias de investigación de campo, a partir del abordaje de un caso con el propósito de construir conocimiento profesional.

A modo de reflexión final

Consideramos que el estudio de casos es una estrategia de enseñanza que claramente demuestra su potencialidad en la construcción del conocimiento profesional al cual entendemos como el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, una y otra puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional (Montero, 2001, citado en Sanjurjo, p.25).

En este sentido resulta una estrategia fértil en la formación inicial de los Profesores de Educación Especial ya que promueve la construcción de conocimiento profesional 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.

Bibliografía

Anijovich, R. (2009) <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-enseñamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>

Erlandsen Lorca D. (2014). Experiencias metodológicas de los estudiantes de sociología de la universidad Alberto Hurtado. Una revisión desde la sistematización de Experiencias. Disponible en <https://mail.google.com/mail/ca/u/0/#inbox?projector=1>

Flores Barboza, J. (2002) El estudio de casos. Una estrategia siempre vigente. *Investigación Educativa*, pp. 26-36. Disponible en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8136>

Granata, M. Labayen, M. (2014). *La formación en la práctica de los profesores de Educación Especial*. Trabajo presentado en VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior, Rosario. Recuperado de http://www.iberoamericano2014.unr.edu.ar/imag/libro_de_resumenes_de_comunicaciones.pdf

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., Roche, A. (2013) Investigación en educación: los procesos de sistematización de experiencias educativas. Disponible en <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/viewFile/1955/1754>

Perkins, D. y Blythe, T. (1994) Putting Understanding up-front. *Educational Leadership* 51 (5), 4-7. Disponible en

https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Perkins.Learn4Understanding.pdf

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, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/.../57811_pogre_paula.pdf.

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.

Torres Carrillo, A. (1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica. Disponible en http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/SISTEMATIZ_CIDE.pdf.

Wassermann, S. (1994). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu Editores.