

## LA POTENCIALIDAD DEL ESTUDIO DE CASOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL. DESAFÍOS EN CONTEXTO DE PANDEMIA

LABAYEN, Marisa; GAUDIN, Romina

Universidad Nacional de San Luis

### Resumen

Este trabajo resulta de la sistematización de la experiencia -como metodología de investigación educativa- que se viene desarrollando desde el 2018 en la Práctica VI: Estudio de casos, perteneciente al primer cuatrimestre del cuarto año del Profesorado de Educación Especial (Plan de Estudios Ord. CD 013/00 y su rectificatoria Ord. 003/05) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

La experiencia que se sistematiza corresponde al 2020, que planteó un contexto excepcional, consecuente a la pandemia de COVID-19. Ésta dio lugar a la no presencialidad, a la no posibilidad de realizar las prácticas en ambientes institucionales y, por consiguiente, a la necesidad de emplear entornos virtuales de aprendizaje. Se enmarca en el Proyecto de Investigación Promocionado (PROIPRO N° 04-1420) *Las trayectorias educativas integrales de personas con discapacidad y la intervención del profesional de la Educación Especial* (aprobado por Res. CS N° 138/20, FCH, UNSL).

A partir del análisis que se realiza, se pretende recuperar saberes en torno a la potencialidad del estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional en el contexto de pandemia que implicó el desarrollo de la Práctica VI mediada por entornos virtuales de aprendizaje y que dio lugar a la producción de “un conocimiento crítico, dialógico, transformador” (Jara, 2015, p. 35).

**Palabras clave:** estudio de casos, conocimiento profesional, sistematización de experiencias.

### I.- Introducción

El plan de estudios de la carrera Profesorado de Educación Especial estructura un eje de las prácticas transversal al trayecto formativo con el objetivo de aproximar a los estudiantes a prácticas educativas específicas en diversos escenarios educativos. 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, p. 35-36).

La Práctica VI se incluye dentro del trayecto de formación específica del citado profesorado. Esto implica que, por primera vez, se propone a los estudiantes llevar a cabo sus prácticas en instituciones que trabajan con personas con discapacidad.

La experiencia que se sistematiza en el presente trabajo corresponde al 2020, que planteó un complejo contexto -consecuente a la pandemia de COVID-19- marcado por la no presencialidad y la no posibilidad de realizar las prácticas en ambientes institucionales como habitualmente se plantean.

Resulta necesario, entonces, pensar alternativas que posibilitaran a los estudiantes poder llevar a cabo esta práctica, respetando sus objetivos generales:

- Reflexionar respecto al valor formativo del estudio de caso como estrategia de enseñanza que promueve la construcción de conocimiento profesional.
- Vivenciar la importancia de ser un profesor capaz de aplicar y desarrollar estrategias de investigación de campo con el propósito de construir conocimiento profesional.

Para ello, en el curso del 2020, se construyeron dos casos escritos tomados de nuestras prácticas como profesoras de Educación Especial. Se consideró lo que Litwin (2008) plantea como “perspectivas de trabajo para planear los casos: la primera consiste en seleccionar casos reales y la segunda, en construirlos para la enseñanza” (p. 94). En su diseño y siguiendo con los aportes de la citada autora, no solo se tuvo en cuenta la correcta expresión escrita, sino, además, que el relato resultara atrapante en el sentido de que invitara a leerlos, que motivara la discusión y que incitara a tomar partido y posicionarse como profesores de Educación Especial (pp. 96-97).

De este modo, dichos casos se transformaron en “instrumentos educativos complejos” con “formas narrativas” (Wassermann, 1994, p. 19) de carácter descriptivo que relatan historias y la situación compleja en la que se desarrolló cada uno.

Por otro lado, la construcción de los casos también implicó el planteo de interrogantes para orientar la comprensión del relato narrado y su análisis en relación a los aportes teóricos más relevantes. En palabras de Litwin (2008), “No se trata de encontrar una respuesta satisfactoria para todos, como fruto del tratamiento del caso, sino de la posibilidad de entender el tema, de alentar perspectivas diferentes para el análisis (...) y de la capacidad de generar nuevos interrogantes” (p. 97).

A partir de la sistematización de experiencias educativas en la Práctica VI, que se viene desarrollando desde el 2018, desde el equipo docente, se advierte una problemática recurrente: desconocer el funcionamiento individual de la persona con discapacidad la coloca en una situación de desventaja y limita la provisión de apoyos socialmente válidos. Es posible dar cuenta de esta problemática a la luz de conceptos teóricos (como persona con discapacidad, discapacidad intelectual, funcionamiento humano, modelo de apoyos) abordados en la materia “La intervención educativa en la problemática del desarrollo mental y motor”, espacio curricular que comparte el mismo equipo docente que la Práctica VI. Así, uno de los casos que se ofrecen para el estudio involucra estos temas. Por otra parte, el segundo caso permite abordar temas centrales de la materia “La intervención

educativa en la problemática de la sordera”. Ambas materias se cursan en el mismo cuatrimestre de la práctica.

Así, el espacio de la práctica se convierte para los estudiantes en facilitador de articulaciones horizontales.

En tal sentido, como en la práctica los estudiantes abordan un caso de persona con discapacidad, es oportuno resaltar que dicho caso alude a una trayectoria educativa integral entendida como una historia de vida. Esta temática se enmarca en saberes visualizados -de manera frecuente- en las prácticas profesionales del campo de la Educación Especial y se constituye en el problema a investigar en el Proyecto de Investigación Promovido (PROIPRO) denominado *Las trayectorias educativas integrales de personas con discapacidad y la intervención del profesional de la Educación Especial* (aprobado por Res. CS N° 138/20, FCH, UNSL).

El mencionado proyecto también se piensa y se propone desde el mismo equipo docente e incluye a otros integrantes docentes y no docentes de la FCH, de la UNSL. Tiene como objetivos generales: conocer y comprender cómo son las trayectorias educativas integrales de las personas con discapacidad, conocer y comprender cómo piensan los profesionales y estudiantes del campo de la Educación Especial estas trayectorias y cómo intervienen. En este sentido, la sistematización que se lleva a cabo se suma a la profundización del tema que se investiga en dicho proyecto.

## **II.- Desarrollo**

### **1. En esta sistematización, ¿cómo fundamentamos el espacio curricular de la Práctica VI Estudio de casos en un contexto de pandemia?**

#### **1.1. La construcción del conocimiento profesional en la formación**

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, p. 70).

En consecuencia, el plan de estudios del Profesorado de Educación Especial se fundamenta en 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.

Así, mediante el eje de las prácticas, desde el primer al cuarto año de este profesorado, se plantean diversas aproximaciones a la práctica educativa. 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” (Schön, 1992, pp. 35-36).

Al respecto, se acuerda con la idea de que el desempeño profesional no siempre está en relación directa con la cantidad de información recibida durante el curso del trayecto de formación de una carrera sino, más bien, con el desempeño flexible a partir de lo que se sabe (Compagnucci y Cardós, 2007).

Los estudiantes que cursan la Práctica VI: Estudio de casos son alumnos del cuarto y último año del Profesorado de Educación Especial. Es decir, se trata de estudiantes avanzados y, como tales, dueños de un capital intelectual construido a lo largo de su tránsito por el trayecto de formación. ¿Qué estrategias son capaces de poner en marcha a partir de lo que saben?

En dicha práctica, dadas estas características del grupo de estudiantes, se piensa en promover la construcción de conocimiento profesional. Se lo define como un conocimiento específico de esta profesión que requiere conocer y comprender, básicamente, la Educación Especial como disciplina científica y como modalidad del sistema educativo; conocer en profundidad el constructo de discapacidad; la problemática que plantean las personas con discapacidad; modelos de provisión de apoyos contextualizados en diferentes ámbitos del complejo campo de la Educación Especial tendientes a mejorar la calidad de vida de dichas personas y a desarrollar competencias entendidas como recursos, actitudes y habilidades (aptitudes, destrezas, ingenio).

Es oportuno aclarar que los apoyos configuran intervenciones educativas de este profesional que trascienden el ámbito escolar pudiendo, de este modo, acompañar trayectorias educativas integrales en diferentes momentos de la vida de las personas con discapacidad.

Este conocimiento profesional supone, además, un proceso de construcción y reconstrucción de significados a partir de esos saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades. Para ello, es imprescindible la reflexión sobre sus propias prácticas.

Se entiende la reflexión como 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).

Así, el estudio de casos se convierte en el dispositivo de formación privilegiado para promover en los estudiantes la construcción del conocimiento profesional del profesor de Educación Especial.

## **1.2. La estrategia del estudio de casos como método de enseñanza**

En espacios curriculares como el de esta práctica, se pone énfasis en la comprensión, entendida como la posibilidad de desempeñarse con flexibilidad a partir de lo que se sabe, por lo que la relación entre teoría y práctica es esencial. En sistematizaciones que se realizaron en años anteriores, se ha podido comprobar la potencialidad del estudio de casos para el logro de esa relación.

Litwin (2008) afirma que enseñar con casos da la posibilidad de “tender un puente con los temas relevantes del currículo que se pretende enseñar” (p. 96).

Si los casos son bien seleccionados, seguramente se verá favorecida la comprensión del tema que los mismos encierran. Esta es la principal razón por la que sostenemos el valor de la experiencia. Los casos nos ayudan a conocer pero también constituyen por sí mismos conocimiento. (Litwin, 2008, p. 94)

Al respecto, Wassermann (1994) profundiza en el estudio de casos como método de enseñanza y sostiene: “Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de “grandes ideas”: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo” (pp. 19-20).

Además, también se pudo confirmar, en sistematizaciones de experiencias anteriores, que abordar el estudio de un caso propicia en los estudiantes la reflexión y la construcción de conocimiento profesional para poder vivenciar la posibilidad de ser un profesional capaz de transformar sus prácticas.

Para concluir el desarrollo de este apartado, es relevante citar a Wassermann (1994), quien define los casos como:

(...) instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas, por ejemplo historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, desarrollo infantil, enfermería, etc., son, por naturaleza, interdisciplinarios. (p. 19)

También, se rescata la definición que Wassermann (1994) retoma de Lawrence (1953) en relación a un buen caso:

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. (p. 20)

### **1.3. La sistematización de la experiencia educativa**

En el ámbito universitario en el que se desarrolla esta experiencia, el desafío de formar profesionales más reflexivos y la necesidad de llevar a cabo no solo actividades de docencia, sino también de extensión, de investigación y de transferencia del conocimiento crean las condiciones propicias para recurrir a “la sistematización como uno de los modos de gestión del conocimiento generado en las experiencias” (Ghiso, 2008, p. 2).

Para Messina Raimondi (2004), “La sistematización educativa es una modalidad de investigación social, sujeta a ciertas reglas del juego diferenciadoras. (...) es un enfoque antes que un procedimiento” (p. 19).

El citado autor, además, enfatiza la necesidad de diferenciar la sistematización del empirismo ingenuo:

En este sentido la propuesta es leer la práctica, concentrarse en episodios críticos o hacerlos críticos con la mirada de la sistematización, en un diálogo permanente con la teoría, a partir de la práctica, y recuperar saberes desde la práctica. (p. 20)

En tanto equipo docente situado en esta perspectiva, se reconoce a la experiencia “como fuente de conocimientos y de reflexión sobre el quehacer profesional para reinformarlo y cualificarlo” (Ghiso, M. 2008, p. 4).

En el contexto excepcional en el que se desarrolla esta práctica, ya descrito en la introducción, se expone que, en la experiencia desarrollada, sus protagonistas son el equipo docente y el grupo de estudiantes.

En el 2020, en esta sistematización de la experiencia, la mirada se pone en valorar la potencialidad del estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional en el contexto de pandemia, que implicó el desarrollo de la Práctica VI mediada por entornos virtuales de aprendizaje.

Litwin, (2008) afirma que Wassermann diferencia entre enseñar mediante la metodología de casos y enseñar con casos (p. 98).

Poner la mirada en la potencialidad del estudio de caso en la construcción de conocimiento profesional implica considerar que es el estudiante quien aprende y construye saberes a partir del estudio de un caso, caso paradigmático del que habla Litwin (2008), o tener en cuenta el valor intrínseco del caso, al que se refiere Stake (1998).

De este modo, la mirada recae en los desafíos para el equipo docente que orienta y acompaña esta práctica y para los estudiantes que deben realizarla en un contexto de no presencialidad mediado por los entornos virtuales y abordar un caso escrito.

Entonces, teniendo en cuenta que el objeto de reflexión, en esta sistematización, es la potencialidad del estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional en un contexto excepcional e imprevisto de trabajo virtual, surge la necesidad de concentrar el análisis en los procesos seguidos por los estudiantes para enfrentar los desafíos que implicó la nueva modalidad propuesta para poder hacer efectivo el desarrollo de la práctica.

#### **1.4. El contexto de pandemia que determina el desarrollo de la Práctica VI: Estudio de casos**

En marzo del 2020, el escenario educativo se vio interpelado por el contexto sanitario en emergencia por la COVID-19. A nivel nacional, las disposiciones regidas por el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) prontamente dieron paso a la no presencialidad en espacios sociales. Este contexto implicó una reorganización, particularmente, en las instituciones educativas, lo que impactó en las propuestas pedagógicas ya planificadas a ese momento. La incertidumbre se hizo presente; pensar en la programación y dictado de la Práctica VI: Estudios de casos, del Profesorado de Educación Especial, primer espacio de formación específico para este grupo de estudiantes del cuarto año, se convirtió en un gran desafío para el equipo docente a cargo.

Transitar desde la presencialidad a la virtualidad implica, en palabras de Lion (2020), “El desafío... de la complejidad”, ya que la intención no es “(...) reducir lo presencial a lo virtual (...)” (Tiempos de creación didáctica, párrafo 7), dado que no es reemplazable la experiencia que los/las estudiantes tendrían al abordar un caso real en una institución del medio (como se prevé en la presencialidad). Desde este equipo docente de la práctica, se vislumbraron ventajas al conocer sobre entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA), haber sido responsables -desde 2016- del dictado de otros espacios curriculares bajo esta modalidad, así como haber estado en capacitación constante sobre el uso de entornos y recursos virtuales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Esta trayectoria fue sustancial para iniciar la experiencia educativa, a la vez que clarificó los desafíos que se fueron suscitando:

- Articular la idea que Lion (2020) expresa “cómo conjugar lo cognitivo con lo emocional” (Tiempos de creación didáctica, párrafo 4) por el impacto que este contexto generó en nuestras vidas y en la de los estudiantes alterando la cotidianeidad, que nos presentaba diversas demandas tecnológicas, académicas y personales. El desafío de cómo sostener al grupo implicó un elevado esfuerzo, así como brindar flexibilidad en la propuesta: no solo en los tiempos, sino en los recorridos de los estudiantes que, muchas veces, se vieron afectados por multiplicidad de causas.
- Otro desafío importante lo planteó la misma práctica: suplir el impacto que tiene en los estudiantes el estudio de un caso en un contexto real con uno que pudiera ser abordado virtualmente, para priorizar que el caso les diera la posibilidad de situarse en su futuro desempeño profesional con una disposición investigativa a partir de la información del caso.
- Diseñar criterios, en palabras de Lion (2020), que apunten a “situar las actividades para que tengan sentido en relación con las trayectorias e intereses de nuestros/as estudiantes” (Tiempos de creación didáctica, párrafo 3). Específicamente, en la presentación de los casos con el objetivo de promover desempeños flexibles, reflexión y trabajo colaborativo.

- Determinar, según Lion (2020), “qué vale la pena de ser enseñado con mediación tecnológica (sincrónica y asincrónica)” (Tiempos de creación didáctica, párrafo 1). Propusimos una agenda de trabajo semanal para posibilitar un horario flexible. Este desafío implicó la organización de los casos en momentos de abordaje, programación de consultas virtuales grupales empleando Meet, la grabación y subida al aula y otras instancias de trabajo asincrónicas mediadas por el aula virtual de Google Class Room.
- Acompañar exhaustivamente y guiar procesos de aprendizaje teniendo como meta el logro de la comprensión por parte de los estudiantes. Es decir, brindar una constante tutoría, como lo manifiesta Demuth P. (s.f.) con el fin de “guiar, encauzar, reorganizar o reorientar aspectos disciplinares” (p. 1). La retroalimentación fue continua; las devoluciones de las producciones en forma de preguntas y/o comentarios les posibilitaron advertir errores, revisar, reflexionar y corregir.
- El desafío de estar comunicados supuso el uso de medios escritos, como correos electrónicos o vía el Aula Virtual, pero la demanda de la mayoría de estudiantes requería medios sincrónicos individuales que se viabilizaban por WhatsApp o llamadas telefónicas cuando internet no estaba disponible.
- Sostener la diversidad del grupo implicó al equipo docente diversificar y combinar recursos digitales en formatos diversos para posibilitar el acceso al contenido, así como también habilitar y ampliar los medios de comunicación entre docentes y estudiantes.

Este escenario emergente, mediado por un entorno virtual de aprendizaje como posibilidad de desarrollar una materia práctica de un profesorado, nos interpeló como equipo de cátedra en tanto que supuso la reflexión propuesta por Llorente Cejudo (2007) en torno a “la aparición de nuevos roles docentes a asumir”. En consonancia con Paulsen (1992), como se citó en Demuth (s.f.), se plantea que:

El rol del formador se centra fundamentalmente en la dinamización del grupo y en asumir funciones de organización de las actividades, de motivación y creación de un clima agradable de aprendizaje y facilitador educativo, proporcionando experiencias para el auto-aprendizaje y la construcción del conocimiento. (p. 3)

#### **1.5. ¿Qué aspecto de la experiencia nos interesa?**

Valorar la potencialidad del estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional en el contexto de pandemia, que implicó el desarrollo de la Práctica VI mediada por entornos virtuales de aprendizaje.

#### **1.6. ¿Para qué queremos sistematizar?**

- Para identificar indicadores de la potencialidad del estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional en un contexto excepcional e imprevisto de trabajo en entornos virtuales.
- Para reconocer particularidades de la potencialidad del estudio de casos en la construcción del conocimiento profesional en un contexto de no presencialidad.

## **2. Descripción de la experiencia**

### **2.1. ¿Quiénes realizamos este ejercicio?**

El equipo docente del citado espacio curricular: Profesora responsable Marisa Labayen, Auxiliar docente Romina Gaudin y el grupo de estudiantes que cursan la práctica (veintiséis en total).

### **2.2. ¿Qué experiencia vamos a sistematizar?**

La experiencia educativa que transitamos docentes y estudiantes del cuarto año de la Práctica VI ante el desafío de llevar a cabo el estudio de casos en el contexto de no presencialidad determinado por la pandemia durante el 2020.

### **2.3. ¿Qué consideraciones generales caracterizan y contextualizan la Práctica VI: Estudio de casos?**

- Es una práctica de 45 horas que desarrollamos durante el primer cuatrimestre del cuarto y último año del Profesorado de Educación Especial de la FCH, de la UNSL. La Práctica VI se incluye dentro del trayecto de formación específica del citado profesorado, es decir, por primera vez se propone a los estudiantes llevar a cabo sus prácticas en instituciones que trabajan con personas con discapacidad.
- 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 comparten este cuatrimestre, articular acciones tendientes a promover instancias de trabajo interdisciplinar.
- No solo contemplamos esa articulación horizontal, sino que también propiciamos articulaciones verticales con otros contenidos del trayecto formativo.
- En el 2020, no fue posible asistir a instituciones del medio que trabajan con personas con discapacidad por las medidas sanitarias de aislamiento preventivo social y obligatorio (ASPO), la no presencialidad y la presencialidad intermitente dispuestas en el contexto de pandemia. Por consiguiente, debimos pensar propuestas que dieran la posibilidad de cumplimentar con

los objetivos de esta práctica y pudimos llevar a cabo un trabajo mediatizado por entornos virtuales. Empleamos el aula virtual de Class Room como espacio formal de trabajo, la plataforma Google Meet para concretar los encuentros sincrónicos y el grupo de WhatsApp como medio de comunicación más inmediato. Desarrollamos las consultas, principalmente, vía correo electrónico y mediante videollamadas; eventualmente, llamadas en caso de no contar con internet.

#### **2.4. Programación y desarrollo de la experiencia: estudio de un caso**

En el 2020, propusimos trabajar con dos casos escritos, dada la situación de estricto aislamiento social determinado a nivel nacional.

##### **2.4.1. Presentación de los casos**

Recurrimos al relato escrito de carácter descriptivo de dos casos basados en acontecimientos reales de nuestras prácticas como profesoras de Educación Especial, integrantes del equipo docente de la práctica y especialistas en Discapacidad Intelectual y Discapacidad Auditiva. Diseñamos estos casos teniendo en cuenta que permiten abordar temas fundamentales para los estudiantes de este cuarto año: discapacidad intelectual y discapacidad auditiva, ambos incluidos en dos de las materias que cursan en el mismo cuatrimestre de esta práctica y que conforman el trayecto de formación específica en el plan de estudios del profesorado.

- Caso R: Apoyo pedagógico e integral. Modalidad de trabajo del profesor de Educación Especial en el ámbito privado.
- Caso M: Apoyo a la integración escolar.

Organizamos el material de cada caso en cuatro momentos de trabajo, considerando las instancias más relevantes para el análisis e interpretación. En cada uno de estos momentos, formulamos preguntas críticas que orienten a los estudiantes en un cuidadoso examen de las cuestiones importantes que cada caso plantea.

##### **2.4.2. Modalidad de trabajo**

Las instancias de trabajo que puntualizamos a continuación se repitieron a lo largo del cuatrimestre, dando lugar a una modalidad que se retroalimentó de manera cíclica con claras intenciones de facilitar a los estudiantes avanzar en niveles de comprensión de los casos que estudian. Los estudiantes realizaron las siguientes actividades:

- Formaron grupos de trabajo (dos integrantes) y eligieron uno de los dos casos escritos.
- Trabajaron colaborativamente de manera virtual sobre el caso escrito.
- Pensaron y plantearon otras preguntas críticas sobre los casos.
- Coordinaron encuentros virtuales por la plataforma Meet con nosotras, docentes del equipo responsable de la práctica y autoras de los casos escritos.
- Concretaron llamadas y videollamadas para aclarar consultas y/o reflexionar en torno a dudas que cada caso planteó.
- Enviaron dudas escritas por medio de correo electrónico y por WhatsApp (mensajes escritos y/o audios).
- Participaron de encuentros sincrónicos al iniciar y finalizar cada instancia de trabajo con el caso. La consigna fue reflexionar, discutir, aclarar dudas y generar la necesidad de saber más sobre cada caso.
- El resultado final fue la elaboración de un informe escrito sobre el caso por parte de los estudiantes. Este informe fue el resultado de un proceso de escritura que se desarrolló a lo largo de todo el proceso de trabajo.

### **3. Análisis e interpretación de los datos registrados en la experiencia educativa**

Se analizan e interpretan las respuestas que el grupo de estudiantes (veintiséis en total) da - por escrito, de manera individual y al finalizar el cuatrimestre- a la autoevaluación que propusimos. Este dispositivo consta de dos partes:

1. La primera enfatiza los objetivos planteados en el estudio del caso y se los invita a reflexionar en torno a disposiciones de pensamiento puestas en juego para el logro de cada uno de estos objetivos, estrategias cognitivas puestas en marcha que resultaron las más efectivas en el trabajo realizado y necesidades de apoyo que fueron vivenciando a lo largo del proceso.
2. La segunda refiere a una evaluación general de la práctica en un contexto de no presencialidad, enfatiza en reconocer las particularidades con las que los estudiantes abordaron el estudio de un caso y cómo vivenciaron la construcción de conocimiento profesional.

Con el fin de comunicar este análisis, se transcriben algunas respuestas que resultan relevantes y/o permiten ejemplificar las interpretaciones que se van realizando.

**3.1.** Haciendo una lectura general de las respuestas dadas de manera escrita por el grupo, la totalidad considera que lograron los objetivos que orientaron el estudio del caso:

- a) Formular preguntas críticas que posibiliten comprenderlo considerando todas las dimensiones posibles del funcionamiento individual (habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, salud y contexto).
- b) Recurrir a los referentes teóricos necesarios (abordados en las materias que cursan en este cuatrimestre y/o han cursado en otros espacios curriculares ya transitados) para comprender diferentes problemáticas que cada caso plantea.
- c) Organizar la información en un informe final escrito.

Respecto al primer objetivo, admiten que les implicó tiempo de reflexión y trabajo de manera comprometida; por ejemplo, una estudiante escribe:

*“Particularmente, con mi compañera, nos comprometimos mucho con el caso e intentamos tratar la información con mucho cuidado y respeto, ya que se trata de un caso real”.* (Celina)

También, consideran que formularse preguntas les ayudó a comprender el caso y que, en esta tarea, fueron un gran apoyo las clases virtuales sincrónicas de consultas, en las que se daba el intercambio con el equipo docente y también el aporte de otros compañeros.

Para el logro de este objetivo a partir de la reflexión sobre el trabajo realizado, los estudiantes advierten que pusieron en marcha diversas disposiciones del pensamiento. Perkins y Tishman (1993) definen estas disposiciones en los siguientes términos:

Son tendencias o inclinaciones hacia patrones particulares de comportamiento intelectual, tales como la tendencia a ser reflexivo, a buscar razones, a ser estratégico intelectualmente o a arriesgarse intelectualmente. Las destrezas de pensamiento solas pueden activarse en ejercicios y pruebas pero, sin disposiciones que las lleven a la acción, seguramente permanecerán inactivas en situaciones de la vida real. (p.7)

Las disposiciones que identifican de manera más recurrente son las siguientes: la disposición hacia el asombro, a identificar problemas e investigar y la disposición para construir explicaciones y comprensiones. Todo el grupo logró argumentar por qué advierten que las pusieron en marcha demostrando así que pudieron hacer visible su pensamiento.

La primera de dichas disposiciones, la disposición hacia el asombro, implica la tendencia a formularse interrogantes, a indagar, a encontrar problemas, un entusiasmo por la investigación, un

estado de alerta hacia lo que interroga, la capacidad para formular preguntas (Tishman, Jay y Perkins, 2015).

De las todas las respuestas analizadas, la mitad hace alusión a esta disposición del pensamiento, por ejemplo:

*“Debí investigar, problematizar, ir infiriendo sobre el caso, articular la teoría con los datos disponibles”.* (Julieta)

*“Esta disposición se ponía en juego en cada uno de los momentos del trabajo, con respecto a las preguntas que nos hacíamos”.* (Rocío)

*“El querer saber más en cuanto al caso, formulación de preguntas que nos ayudaron a la comprensión del mismo”.* (Guadalupe)

*“Para poder llegar a tener un pensamiento crítico tuvimos que formularnos infinidad de preguntas para poder llegar a esa capacidad o competencia que poseemos los seres humanos para determinar cómo procesar la información adquirida y a partir de ella construir conocimiento combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales en forma automática, sistemática, creativa o crítica, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse”.* (Karem)

*“El estudio de caso nos llevó a formularnos muchos interrogantes, a querer conocer más sobre el caso. Nos llevó a investigar”.* (Any)

*“En el primer momento del caso, donde se debió realizar un análisis del mismo, nos surgieron cantidad de preguntas, queríamos conocer más del caso. Luego no sabíamos cómo organizar tanta información, pero gracias a los aportes de las docentes en las consultas virtuales pudimos ir organizando pacíficamente la información y respondiendo a las preguntas surgidas durante todo el trayecto del análisis”.* (Brenda)

En cuanto a la segunda disposición del pensamiento, referida a identificar problemas e investigar, siguiendo con los aportes de Tishman, Jay y Perkins (2015) implica la tendencia a ser de mentalidad abierta, a explorar opciones alternativas, un estado de alerta ante aquello que limita el pensamiento, la capacidad para generar múltiples opciones o soluciones.

Seis estudiantes reconocen haber puesto en marcha esta disposición. Algunas de sus respuestas son las siguientes:

*“Al momento de tener en cuenta una mirada amplia en cuanto al análisis del caso”.* (Guadalupe)

*“En cada momento analizado durante la cursada de la práctica VI: Estudio de Casos, nos permitimos reflexionar cada dato como relevante del caso de manera crítica”.* (Brenda)

*“A partir de los diferentes momentos en los que se dividió el caso, fueron surgiendo nuevos interrogantes, lo que nos permitió tener la mente abierta. Ver cuáles eran las posibilidades que el caso tenía, siempre enfocarnos en sus avances en cuanto a su funcionamiento individual”.* (Any)

En tercer lugar, cuatro estudiantes mencionan la disposición para construir explicaciones y comprensiones. Esta disposición implica un deseo de explorar las partes y la función de las cosas, de buscar las conexiones y las explicaciones, una capacidad para construir conceptualizaciones complejas (Tishman, Jay, y Perkins, 2015).

Por ejemplo, responden:

*“El formular preguntas respecto al caso, nos ayudó a ir enriqueciéndonos de información para una mejor comprensión del funcionamiento individual de “R”. (Brenda)*

*“Formularnos preguntas críticas nos ayudó a poder explicar muchas cosas que no entendíamos en un principio del caso y a medida que íbamos avanzando en el caso, logramos contestar, explicarnos el por qué”. (Any)*

El grupo de estudiantes reconoce haber recurrido a otras disposiciones del pensamiento como, por ejemplo: la disposición a ser abierto y aventurero, la de hacer planes y ser estratégico, la de buscar y evaluar razones, la de ser intelectualmente cuidadoso y la de ser metacognitivo.

Otro aspecto sobre el cual se les interroga en esta primera parte de la autoevaluación es acerca de las estrategias cognitivas (método para aprender una tarea, para alcanzar un objetivo) que identifican como eficaces en la formulación de preguntas que posibiliten la comprensión del caso. Destacan la posibilidad de trabajar en grupo y la de poder leer y releer el caso escrito. Por ejemplo, hay quienes señalan:

*“Realizar el análisis del caso en grupo, ya que cuando surgían dudas, incertidumbre y las preguntas críticas nos apoyamos como grupo y comprendemos mejor las cosas desde otro punto diferente al de uno mismo, sino que nos enriquecemos mutuamente”. (Brenda)*

*“Poder realizarlo con una compañera, ya que así podíamos debatir sobre ciertas cosas del informe”. (Candela)*

*“Estar en grupo, ya que cuando a una le surgía alguna incertidumbre acerca del funcionamiento individual, la otra ayudaba a comprender o entre ambas recurrimos a consultar los referentes teóricos para una mejor comprensión”. (Any)*

También, enuncian una variada lista de estrategias que cada pareja de trabajo implementó y cuyo empleo responde a estilos de trabajo y/o de aprendizaje personales. En este caso, cada uno de los integrantes de este pequeño grupo apeló y propuso utilizar aquellas estrategias en las que se sentía más hábil y con las que podía realizar aportes más significativos. Por ejemplo, enuncian:

*“Hacer una grilla con preguntas simples en un primer momento”. (Julieta)*

*“Tener experiencias anteriores en el armado de informes, como en el trabajo del caso de otra materia”. (Rocío)*

*“Hacer predicciones, la uso para progresar hacia el objetivo de la comprensión de un texto. Releer y avanzar en la lectura”. (Karem)*

*“Poder pensar en la persona y llevarlo a la realidad posibilita a que mi análisis de las habilidades sea de forma efectiva”. (Danna)*

*“Dividir el caso según los temas que trataba”. (Romina)*

*“Los apuntes y resúmenes tomados de las clases correspondientes”. (Agustina)*

*“Trabajar la comprensión de lectura. Saber trabajar en equipo”. (Flor)*

*“Identificar problemas, investigar, buscar, hacerme interrogantes, evaluar las razones, buscar el por qué, para qué”. (Florencia)*

*“Recurrir a conocimientos previos que adquirimos durante la cursada de la carrera del Profesorado de Educación Especial”.* (Brenda)

*“Articulación con los textos de otras materias”.* (Miguel)

*“Participar en todas las instancias de consulta grupales e individuales y registrar datos e información que me brindaron las profesoras responsables de la práctica y que conocen a la persona del caso”.* (Celina)

*“Organizar la información obtenida de los documentos, para luego clasificarla y comprenderla”.* (Ruth)

Reflexionan, además, respecto a las fortalezas que advirtieron en los momentos de tener que formular preguntas críticas que promovieran su avance en el conocimiento y en la comprensión del caso. Por ejemplo, comentan de manera escrita:

*“Las preguntas que surgían entre compañeras/os durante las clases virtuales, ayudaron un montón. Las sugerencias en formato de preguntas que nos daban los profesores como guía de análisis”.* (Anabela)

*“Las clases de consultas fueron una fortaleza, al igual que las explicaciones e información que nos brindaron las docentes, acerca de otros aspectos que no conocíamos del caso. La presencia y participación en esas clases me fueron de mucha ayuda para saber más acerca del caso”.* (Mariana)

*“Es preciso remarcar que, gracias a los comentarios y la disposición de las profesoras, que fueron gran apoyo y guía para orientarnos, se pudo lograr”.* (Florencia)

Reconocen que, para formular este tipo de preguntas sobre el caso, requirieron apoyo del equipo docente; por ejemplo, señalan:

*“La necesidad de recurrir a alguna que otra consulta, no porque las teorías o los encuentros no alcanzaran, sino que van surgiendo mil preguntas, cada vez que lo leíamos salía algo nuevo, antes o después del encuentro que teníamos”.* (Karem)

*“En cuanto a las habilidades intelectuales presenté un poco más de dificultades, pero el poder profundizar teóricamente y avanzar y retroceder pude lograr comprenderlo”.* (Danna)

*“Podría decir que costó un poco construir buenas explicaciones y comprensiones que dieran cuenta de mi entendimiento, hacer algunas conexiones y conceptualizaciones complejas, por ahí tiene que ver con que era la primera vez que llevaba a cabo un trabajo de esta índole, de esta importancia”.* (Florencia)

*“No entender algunos conceptos, aunque gracias a las clases de consulta y a las dudas de otros compañeros, pude llegar a entenderlos”.* (Miguel)

*“Al principio me costaba ir más allá del informe, indagar y buscar más información”.* (Virginia)

Es pertinente tener en cuenta que, a pesar de proponer el trabajo con casos escritos por la no posibilidad del trabajo presencial en instituciones del medio, solo dos estudiantes evalúan como una debilidad no haber trabajado con un caso real en un contexto real:

*“El ser un caso no conocido o no observado por nosotras, en mi caso particular me costó mucho significarlo. Si bien tenía información y sobre todo, estaban las consultas me costó significarlo”.* (Rocío)

*“Una debilidad presentada fue el hecho de no haber tenido contacto con la persona, para poder evaluar su funcionamiento individual”.* (Agustina)

En cuanto a las respuestas relacionadas con el segundo de los objetivos -recorrer a los referentes teóricos necesarios (abordados en las materias que cursan en este cuatrimestre y/o han cursado en otros espacios curriculares ya transitados) para comprender diferentes problemáticas que cada caso plantea-, es significativo cómo cada pareja de trabajo resuelve este desafío de relacionar teoría y práctica con claras intenciones de comprender la complejidad que el caso plantea desde aportes teóricos que permitan darle sentido y/o significado.

Las disposiciones de pensamiento que más nombran son construir explicaciones y comprensiones, ser abierto y aventurero y buscar y evaluar razones. También, apelan a la necesidad de ser metacognitivos e intelectualmente cuidadosos. Sin dudas, este ejercicio de relación entre teoría y práctica les implicó una prueba que activó y puso en acción tendencias o inclinaciones hacia patrones particulares del comportamiento intelectual de cada uno como estudiante avanzado de la carrera. Algunos demostraron ser más reflexivos; otros, más estratégicos; otros se esforzaron buscando razones. En síntesis, el caso los interpeló, los impulsó a realizar diferentes actividades para conocerlo y comprenderlo. Así, comparten sus experiencias al reflexionar respecto a la realización de este desafío:

*“La estrategia cognitiva que utilice fue relacionar, estos datos que tenía del caso M, con el conocimiento que se iba incrementando, a medida que cursaba la materia “La Intervención Educativa en la Problemática de la Sordera”. Escribiendo lo que decía un autor de cosas significativas, para luego ir conjugándolas con el caso. Debía buscar y rastrear las conexiones para luego brindar explicaciones sobre lo inferido”.* (Julieta)

*“Realizar resúmenes de los diferentes referentes teóricos propuestos por la materia que cursábamos en el mismo cuatrimestre, teniendo en cuenta conceptos importantes. Repasar apuntes de otras asignaturas. Debatir con mi compañera, acerca de diferentes conceptos”.* (Guadalupe)

*“Frente al caso que se me presentó me encargaba primero de leer todos los textos de la materia de base para este caso y buscaba realizarme preguntas sobre lo que iba leyendo, ¿Esto se relaciona con el caso? ¿Cómo? ¿Dónde se puede evidenciar esto? Me hacía estas preguntas para poder hacer una lectura del caso y no solo basarme en información teórica sin que tuvieran una relación. Usaba los referentes teóricos pero también utilizaba los videos explicativos de la clase ya que por ahí brindaban una información más clara y precisa. Los recursos que utilizaba principalmente eran la lectura, recordar si en otra materia había abordado esos autores, los términos que usaban, los conceptos, qué ya sabía de esos conceptos y qué era nuevo, es decir poder resignificar la información nueva con la que ya tenía”.* (Candela)

*“No tuve problemas con ser abierta, aventurera, buscar opciones, estar alerta. Fue algo que incluso disfrute, me gustó esto de ir explorando opciones y estudiando diferentes soluciones”.* (Florencia)

*“Al investigar los referentes teóricos trabajados durante nuestro trayecto formativo de la carrera del Profesorado de Educación Especial para articular la información, fuimos cuidadosas para relacionar los textos teóricos con la información del caso escrito presentado”.* (Brenda)

*“Interpretar los hechos a la luz de teorías o conceptos comprendidos o trabajados en otras materias. La fortaleza estuvo en preguntar y repreguntar si lo que interpretaba tenía coherencia”.* (Celina)

Pero, si bien los estudiantes pusieron en acción diversas estrategias, la relación entre teoría y práctica no fue una tarea fácil. En torno a este punto, Litwin (2008) sostiene: “La transferencia de los conocimientos aprendidos en un contexto y en una situación a otro contexto y a otra situación no es sencilla si no generamos en los alumnos procesos de abstracción que la posibiliten” (p. 89).

Todos reconocen la necesidad de apoyo por parte de las docentes responsables de la práctica y/o de otro compañero para lograr dicha relación:

*“El apoyo que necesité en este caso fue poder relacionar la teoría con el caso, porque al principio ponía la teoría por un lado y lo que se visualizaba en el caso por otro lado. Pero a partir de las preguntas que me hacía la profesora me sirvió mucho para poder realizar una integración del caso con la teoría”.* (Candela)

*“Sentí que, por momentos, necesité apoyos para recordar algunos conceptos y/o temas, anteriormente vistos en otras materias, y poder hacer vínculos con los temas que estaba abordando en el momento. Y acá voy a remarcar el apoyo de mi compañera de trabajo, fue importantísimo poder trabajar juntas, ya que entre las dos nos íbamos complementando, y lo que una no sabía o no recordaba, la otra sí, entonces el análisis se volvió mucho más fluido y rico”.* (Florencia)

*“No tener apropiados el manejo de conceptos y tener dificultad para la lectura de algunos textos. La ayuda de las clases virtuales de consulta fue importante para la comprensión”.* (Miguel)

*“Tuve muchas necesidades de apoyo, principalmente con temas que se trabajaban en materias que cursé en este cuatrimestre y que necesitaba estar segura de que los estaba significando de buena manera”.* (Celina)

*“En oportunidades, no lograba identificar en el caso lo que podía analizar e interpretar desde las teorías”.* (Alejandra)

*“Necesité apoyo en poder mechar bien la teoría con la práctica, para hacer posible este interjuego del análisis”.* (Julieta)

Es importante destacar que varios estudiantes reconocen como facilitador de esta tarea de relacionar teoría y práctica el hecho de estar cursando -en el mismo cuatrimestre- materias que permiten una articulación directa con la problemática planteada por los casos presentados. Se concreta, de este modo, lo que se prevé en el programa de este 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 comparten este cuatrimestre, articular acciones tendientes a promover instancias de trabajo interdisciplinar.

No solo se contempla la articulación horizontal, sino también la vertical, lo que permite que los estudiantes avanzados que cursan la Práctica VI se posicionen de una manera más contextualizada a lo largo de todo el cuatrimestre al potenciar sus posibilidades de construir conocimiento profesional.

Finalmente, en esta autoevaluación, los estudiantes llegan a considerar que lograron este segundo objetivo:

*“Considero que sí se logró el objetivo, dado que las profesoras posibilitaban espacios de consulta para poder integrar los conocimientos”.* (Julieta)

*“Creo que se logró, gracias a las infinitas correcciones del trabajo”. (Rocío)*

*“Sí logré el objetivo propuesto porque a partir de los apoyos proporcionados por las profesoras pude lograr una integración de la información proporcionada por los referentes teóricos y este caso en particular”. (Candela)*

*“Considero haber logrado exitosamente el objetivo, gracias a la teoría, la práctica y los innumerables espacios de debate con mi compañera de trabajo”. (Agustina)*

Por último, la autoevaluación requiere que los estudiantes reflexionen sobre el tercer objetivo del estudio de caso: organizar la información en un informe final escrito.

En esta práctica, la organización del análisis e interpretación de los datos aportados en el caso en un informe escrito son unas de las instancias más relevantes, considerando la importancia que tienen en las prácticas profesionales los informes que elabora un profesor de Educación Especial.

En la realización de un informe, se espera que este profesional, ejerciendo su responsabilidad como tal, “emita juicios en la toma de decisiones que serán mejores que los que pueda realizar cualquier otra persona” (AAIDD, 2011, p. 136).

La pertinencia del informe logrado se relaciona con la idoneidad del profesional que, sin dudas, resulta de un extenso proceso de formación, socialización y experiencia en el campo. En esta práctica, el esfuerzo recae en generar oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias propias de su profesión. En este caso, tomando los aportes de Perrenoud (2007) se entiende por competencias lo siguiente:

“(…) una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997)”. (p. 8)

Los estudiantes, teniendo en cuenta que el propósito con el que realizan el estudio del caso es profundizar en el conocimiento y la comprensión del funcionamiento individual de la persona con discapacidad protagonista del caso asignado, para sugerir estrategias de apoyos que posibiliten mejorar la calidad de vida, deben llegar a elaborar un informe con estilo narrativo personal e interpretativo.

Organizar y escribir dicho informe es otro de los retos con los que se encontraron los estudiantes. Por ejemplo, algunos de ellos/as identifican las siguientes necesidades de apoyo:

*“En lo que necesité ayuda, en mi caso era en poder poner el foco de atención en los aspectos importantes, eliminando información que no era importante. Otros de los aspectos que me costó fue como planificar el informe”.* (Julieta)

*“En mi caso, me hubiera gustado muchísimo que se nos presentara desde el principio de la materia un modelo de informe o el "esqueleto" del informe que necesitaban que obtuviéramos, porque yo me limitaba a responder las preguntas de los distintos momentos de análisis, y después de varias correcciones entendí a las malas cómo hacerlo”.* (Rocío)

*“Dificultad en cuanto al poder armar un informe final, sobre todo en lo escrito, sentía que tenía la idea en mi mente, pero no encontraba la mejor manera de expresarlo a través de la escritura, entonces el hecho de poder consultar y visualizar escrituras de informes, en búsquedas de sinónimos ayudó muchísimo”.* (Danna)

*“...necesité apoyo en la escritura de los tiempos verbales del caso, poder identificar en qué tiempo verbal se comenzó a escribir el caso y mantenerlo a lo largo de todo el informe, para que el mismo fuera entendible”.* (Candela)

*“Otra debilidad fue la elaboración del informe respecto a la organización de modo virtual entre dos personas”.* (Flor)

*“No tener en cuenta la redacción y ser muy repetitivo en algunas palabras, también en no plantear las ideas de manera clara”.* (Miguel)

*“Definitivamente fue difícil organizar el informe ya que para mí, todo era importante”.* (Rocío)

*“Me hubiera gustado un modelo de informe con anticipación para tener en cuenta a la hora de construir el mío. Si bien las profesoras no iban guiando, casi en el último borrador pudimos comprender y organizar los diferentes puntos a analizar y redactar en el informe”.* (Anabela)

*“Al comprender el caso y la teoría, pude organizarlo y que quedó ordenado según los ítems planteados. Al principio me costó pero luego lo pude solucionar”.* (Virginia)

*“Necesitamos la mirada y el seguimiento constante de la profesora para poder organizar la información, sentíamos inseguridad en este punto. Las entregas y los comentarios de la profesora nos guiaron para poder lograr”.* (Celina)

Para finalizar con el análisis de este objetivo, es evidente que el estudio de los casos presentados implicó a los estudiantes transitar un proceso. A medida que avanzaron en el conocimiento del caso, agudizaron la observación y pudieron identificar datos relevantes; formularon nuevas preguntas críticas que los impulsaron a seguir indagando; demostraron mejor desempeño en relacionar teoría y práctica, lo que les permitió interpretar y resignificar la complejidad del caso para

llegar, por último, a organizar todo en un informe escrito consistente que comunica sobre la singularidad del caso estudiado y, también, transmite el saber generado.

**3.2.** Al finalizar la práctica, también se propuso la segunda parte de la autoevaluación, que planteó a los/as estudiantes una valoración general de la práctica en sí, a partir de los siguientes interrogantes orientadores:

- a) ¿El análisis de los datos presentados les permitió la interpretación? Es decir, ¿pudieron dar sentido a los datos registrados en el relato escrito del caso?
- b) ¿Pudieron vivenciar que el análisis de datos no es la última fase del estudio de un caso, sino que se trata de un proceso cíclico? En este sentido, ¿creen que lograron identificar los mejores datos y dedicar el mejor tiempo para analizarlos?
- c) ¿El estudio del caso fue una práctica que les permitió construir conocimiento profesional?

Al analizar las respuestas al primer interrogante, todos responden afirmativamente en relación a que el análisis de los datos presentados en el caso escrito les permitió avanzar hacia su interpretación. La mitad del grupo responde que, al principio, requirió apoyo docente para orientar estos procesos y pocos estudiantes plantean que, inicialmente, manifestaron dificultades para identificar los datos relevantes.

Como facilitadores de este proceso, los estudiantes destacan la claridad en la presentación del caso (organizado por momentos), la participación activa en las consultas grupales del caso en la que recuperaban detalles aportados por las docentes autoras, acudir a los referentes teóricos de la materia La intervención educativa en la problemática del desarrollo mental y motor y clases grabadas de este espacio curricular, así como a otros aportes teóricos, en particular, los aportados desde la materia La intervención educativa en la problemática de la sordera. Además, resaltan la importancia de la retroalimentación brindada por el equipo docente en las devoluciones escritas del caso.

Algunas apreciaciones más significativas de sus respuestas escritas:

*“Los datos del caso cedido por la cátedra tenía información contundente para analizar y poder llegar a dar sentido e interpretarlo de manera clara”.* (Natalia)

*“Creo que fue algo que me costó, al no vivenciarlo, me resultó complicado, pero fue algo que con la ayuda de las correcciones se fue superando”.* (Rocío)

*“A partir de segundo momento, dado que fue ahí donde nos posicionarse reflexivamente ante el caso “R”. Todos los datos brindados del caso la fuimos resignificando con cada relectura y articulación con los referentes teóricos, estos últimos fueron los que nos ayudaron a comprender mejor las situaciones problemáticas de “R”, permitiendo también posicionándonos como futuras docentes de educación especial dentro de la intervención educativa, brindándonos conocimientos mediante la comprensión que íbamos realizando de nuestro análisis”.* (Brenda)

*“Logré darle un sentido a los datos del caso a partir del análisis reflexivo - crítico de los datos. Muchos interrogantes, dudas que me surgieron a lo largo de la lectura y relectura del caso pude comprenderlas, como así también articularlas con los aportes teóricos y conocimientos previos adquiridos a lo largo de toda mi formación profesional”. (Anabela)*

*“Desde mi lugar yo pude dar sentido de los datos registrados sobre el caso, porque pude relacionar la información relevante del caso con la teoría. Un gran factor que me fue de mucha ayuda fue tener las clases teóricas grabadas ya que se podía volver una y otra vez sobre la información y los conceptos, se pudo analizar el caso a la luz de la teoría y así darle sentido al mismo”. (Candela)*

En este contexto de no presencialidad, es pertinente tener en cuenta el valor dado por los estudiantes a la información complementaria del caso que aportaron las profesoras autoras, porque, junto con la presentación de videos, les dieron la posibilidad de dar vida a cada uno de los protagonistas de los relatos escritos:

*“... en principio costaba ponerle cara al caso, ya que al no conocerlo era complicado imaginarlo, una vez que se nos brindó el video trabajando con la docente de educación especial, podíamos imaginarnos cada expresión de él, cada respuesta lo sentíamos como si lo conociéramos desde hace mucho tiempo. También pudimos darle mucho sentido cuando la profe nos respondía preguntas que no estaban en el informe, por ahí no eran datos que importaban, pero eso nos hacía conocer más sobre él para poder seguir apropiándonos del caso”. (Karen)*

Frente al segundo interrogante, el grupo de estudiantes en su totalidad afirma que lograron atribuir sentido a los datos del relato escrito del caso asignado. Asimismo, todas las apreciaciones enfatizan que pudieron vivenciar que este análisis de datos no es la última fase del estudio de un caso, sino que se trata de un proceso cíclico. Lo escriben así:

*“Sí, y ayudó mucho el hecho de que nos presentaran el caso en diferentes momentos; porque más allá de que es un proceso, tener la información “fragmentada” es lo que nos ayudó, en nuestro caso a poder identificar los mejores datos y dedicar el tiempo para analizarlos y exponerlos en cada entrega”. (Celina)*

*“A pesar de estas dificultades, en cada lectura y relectura del caso escrito de “R” me di cuenta que se trataba de un proceso de aprendizaje y un proceso del funcionamiento individual de una persona y todas las implicancias que conlleva el desempeño dentro de su contexto y un proceso que como en cada persona tiene sus avances y retrocesos. También a medida que debíamos analizar un momento del caso, me entusiasmaba por comprenderlo y personalmente me fue muy grato el vivenciar la intervención docente dentro de este caso”. (Brenda)*

*“Totalmente, quedó más que claro que el análisis de datos es un proceso cíclico. Creo que le pudimos dedicar buen tiempo a cada dato para el análisis, pero siempre se puede mejorar, siempre se puede ajustar más la mirada y poder hacer más reflexión y obtener más información a partir de los datos”. (Florencia)*

Este proceso de análisis impulsó a los estudiantes a activar, de manera predominante, la disposición para construir explicaciones y comprensiones, lo que implica un deseo de explorar las partes y la función de las cosas, buscar las conexiones y las explicaciones, una capacidad para construir conceptualizaciones complejas.

Responder al último interrogante respecto a si el estudio de caso fue una práctica que les permitió construir conocimiento profesional, las respuestas son afirmativas. La mayoría de los estudiantes resalta que la experiencia enriqueció su formación, que lograron visualizarse como futuros profesionales del complejo campo de la Educación Especial y que lo aprendido en la práctica les resultó valioso para su futuro desempeño profesional. Algunas apreciaciones escritas al respecto:

*“Aunque fue una modalidad de cursada diferente me permitió poder reflejarme y verme en este rol, en qué es lo que yo haría si se me presenta un chico con esta discapacidad, qué es lo que debe tener en cuenta, me permitió verme en el rol de profesora”.* (Candela)

*“Estoy muy satisfecha con la práctica, me ayudó y enriqueció muchísimo para mi formación docente. Este año pretendía poder investigar diferentes cuestiones que de una manera se hicieron presentes durante esta cursada y que a pesar de las dificultades manifiestas y que no pudimos ir a las escuelas a transitar la práctica, las docentes se las rebuscaron para llevar a cabo una hermosa práctica. Esta práctica me permitió construir un conocimiento profesional que anhelaba profundamente, si bien fue diferente por la modalidad pero fue rica y excelente en conocimientos”.* (Brenda)

Hay quienes valoran la experiencia de la práctica como un espacio que les dio la posibilidad de elegir entre los dos casos escritos en función de sus intereses personales (inclinación a seguir aprendiendo sobre discapacidad auditiva y/o intelectual) y de sus futuros intereses profesionales:

*“Esta práctica me permitió crecer como estudiante, logre construir mis conocimientos, pude comprender en que me quería especificar una vez finalizada la carrera universitaria, Siempre cambiaba constantemente de idea, podía decidirme por algo en especial ya que el ámbito laboral es amplio, no quería conformarme un una carrera finalizada...claramente me gustaría trabajar en el ámbito de la sordera, también por eso elegimos este caso para analizar el de “M” porque quería aprender más sobre la intervención educativa en el ámbito de la sordera”.* (Rocío)

En distintas oportunidades del cursado de la materia, también pudieron apreciar el valor intrínseco del estudio de casos, que, según Stake (1998), radica en estudiar el caso en sí mismo, en profundidad. Por ejemplo, escriben:

*“Fue una práctica que aportó muchísimo, ya que si bien en otra materia pudimos ver las formas de pensamiento o comportamientos de la persona, nunca habíamos abordado en profundidad un caso así, tampoco desde el modelo multidimensional, aportó en cuanto a nuevos aprendizajes, a la forma de realizar un informe, al equivocarse y volver sobre ese error, pensarlo con detenimiento y profundizar teóricamente. A realizarnos hipótesis, preguntas, repreguntas etc.”.* (Danna)

Del grupo total, dos estudiantes afirman que la modalidad virtual para abordar el caso en los momentos pautados les permitió una mejor organización para lograr la comprensión de los datos del caso dado:

*“Totalmente. Si la modalidad hubiese sido presencial, creo que nos hubiera faltado tiempo para identificar datos y poder analizarlos. Considero que esta práctica nos permitió reflexionar y construir conocimiento para nuestro futuro desempeño; permitió poner en marcha teorías, conceptos y aprovecharlos para alcanzar comprensión en el estudio del caso”.* (Celina)

En relación a la posibilidad de construir conocimiento profesional, un requisito necesario para facilitarlos es el factor tiempo, que está involucrado en todo proceso de aprendizaje. Dado que la

práctica se reduce a 45 horas en el primer cuatrimestre, es que se organizan los casos haciendo recortes que no solo apuntan a facilitar y/u orientar el trabajo de análisis e interpretación por parte de los estudiantes, sino que también posibiliten organizarse en el tiempo del que se dispone para iniciar, desarrollar y concluir el trabajo. Al respecto, Litwin (2008, p. 95) plantea "... trabajar con casos requiere tiempos prolongados para dar el espacio y la oportunidad para pensar, para buscar nuevas fuentes de análisis y para conjeturar o responder al dilema que se plantea".

El tiempo es un aspecto que algunos estudiantes refieren de la siguiente manera:

*"Considero que el tiempo fue amplio para la realización del mismo, logré identificar los principales datos del mismo y los elementos fundamentales que se deben identificar en cualquier persona con una discapacidad".* (Candela)

Algunos estudiantes también valoran como formativo, en esta práctica del último año, la producción del informe en el que reflejan lo profundizado sobre el caso, informe que se inicia al principio de la práctica y que el grupo defiende al finalizarla. Por ejemplo:

*"En mi caso, me llevó mucho crecimiento en el armado y análisis de informes, creo que el pedido fue relevante ya que somos alumnas del último año de la carrera del profesorado de educación especial".* (Rocío)

*"Sí, me ayudó a entender cómo redactar un informe y tener en cuenta las herramientas teóricas que ya poseemos".* (Miguel)

Además, en relación al informe, hay quienes lo han significado como una parte constitutiva del estudio de casos realizado:

*"Si, el análisis que se realizó del caso llevó a ser reflexivos y críticos, a buscar e indagar sobre conocimientos y diferentes problemáticas que se tiene que tener en cuenta a la hora del estudio de un caso. No quedarse con el informe escrito sino ir más allá".* (Magalí)

Por otro lado, en la mitad de las respuestas, se advierte que valoran la posibilidad que les brindó el caso de vivenciar y generar articulaciones entre teoría y práctica para arribar a reflexiones que habilitaron la comprensión del caso en profundidad, así como pensarse y problematizarse en el contexto del caso, en su rol profesional. Por ejemplo, algunas estudiantes escriben:

*"Si, ya que me permitió visualizar la relación interactiva entre la práctica y la teoría en relación con el caso, al igual que la integración reflexiva de los conocimientos adquiridos, comprender y pensar la realidad educativa, integrando los conocimientos previos, nuevos, con la experiencia de situarme en el caso (presentado de manera escrita)".* (Ruth)

El análisis de esta autoevaluación evidencia, además, cómo el grupo resignifica el estudio de casos como una estrategia privilegiada que les posibilitó una aproximación a la investigación educativa.

*"Si, sin lugar a dudas. Y como decía antes, te deja con ganas de más, de hacer otra actividad de este tipo, de seguir indagando, investigando. Para mí ha sido una práctica muy importante, muy significativa en nuestra carrera, en nuestro proceso de formación docente".* (Florencia)

Resultan interesantes, dada la finalidad de este trabajo, algunas respuestas en las que los estudiantes detallan aspectos que, para ellos, configuran el conocimiento profesional:

*“El estudio de caso fue una práctica que me dejó una experiencia diferente y me permitió construir nuevos conocimientos que me servirán a futuro a nivel profesional”.* (Natalia)

*“Considero que la Práctica VI: Estudio de caso, me permitió construir mi conocimiento profesional, logré cuestionarme, explorar la realidad de “R” más allá de que el caso se dio de manera escrita; pero junto con las aportaciones de la docente logré llegar a esa realidad, contexto en el que “R” se encontraba. Logré junto con mi compañera integrar la información brindada con los conocimientos teóricos y prácticos que fuimos adquiriendo a lo largo de toda nuestra formación profesional. Pude llegar a una reflexión crítica del caso, posicionándome desde una perspectiva crítica - reflexiva”.* (Anabel)

*“Si pude vivenciar rol de profesora, porque el papel fundamental del profesor de educación especial no se basa en poder realizar un informe de un caso, sino que como futura profesora debo ver el caso desde esa postura, realizar un análisis del caso me ayudó mucho para poder visualizarme como futura profesora, qué tengo que hacer si se me presenta un caso así, qué apoyos de qué manera. Lo fundamental es poder identificar las necesidades que a una persona con discapacidad se le presenta, en qué áreas, y qué apoyos se les deben brindar para que tengan una mejor calidad de vida”.* (Candela)

*“Claro que sí, nos permitió construir un conocimiento profesional... desde este espacio se nos permitió conocer otro campo de trabajo de la Educación Especial, el cual nos resultó muy interesante, novedoso y enriquecedor para nuestra formación profesional. Considero que el conocimiento profesional está ligado no solamente al saber, al aprendizaje y al conocimiento en sí tanto teórico como práctico del docente, sino que también involucra otros aspectos como el investigar, explorar, preguntar, repreguntar y por supuesto que también cuestionarnos. En otras palabras, se podría decir que el conocimiento profesional refiere e involucra el saber teórico y práctico del docente, el cual es un sistema complejo que se va constituyendo en función de saberes, habilidades y capacidades”.* (Mariana)

### III. Resultados alcanzados y/o esperados

Se organizan en relación a los objetivos planteados en esta sistematización. Respecto al objetivo:

- Identificar indicadores de la potencialidad del estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional en un contexto excepcional e imprevisto de trabajo en entornos virtuales:
  - Transitar desde la presencialidad a la virtualidad para el desarrollo de una práctica del trayecto de formación específico, como lo es la Práctica VI: Estudio de casos, resultó un desafío que se logró recorrer positivamente, direccionando la propuesta pedagógica de manera flexible, articulando los objetivos académicos con objetivos de acompañamiento sistemático y sostenido a nivel emocional, tecnológico y curricular, con el fin de propiciar que cada estudiante construyera un desempeño flexible partiendo de la comprensión del caso, acercando, de este modo, "un trozo de realidad" (Lawrence 1953, como se citó en Wassermann, 1994, p. 20) al aula virtual. Para aproximar a esta realidad educativa el empleo de recursos audiovisuales como videos de los casos, imágenes de documentación y de

producciones de los protagonistas de ambos casos hicieron vívido el relato a tal punto que algunos estudiantes llegaron a expresar el compromiso puesto en el estudio del caso por tratarse de “casos reales”.

Otra particularidad que también hemos podido reconocer en este contexto de no presencialidad es el modo en el que los entornos virtuales de aprendizaje posibilitan el estar presentes desde un lugar pedagógico, pero, a la vez, de sostén en el momento sociohistórico en el que se desarrolló la experiencia sistematizada. Como profesoras, desmitificar y superar este desafío nos habilitó a seguir orientando y acompañando, logramos conocer con mayor profundidad los procesos seguidos por cada uno de los estudiantes, puesto que el intercambio de producciones escritas fue más intenso, así como sostener el grupo frente a tantas adversidades y diversidad de situaciones, a pesar de este contexto, de los cuales iniciaron el cuatrimestre veintiséis y veintiséis lo finalizaron.

Se concluye así que el estudio de un buen caso escrito es una estrategia que puede desarrollarse en los entornos virtuales de aprendizaje.

- También, en entornos virtuales de aprendizaje, los estudiantes logran vivenciar una característica particular del trabajo con un caso que es la realización de tareas de carácter investigativo, en el sentido de hacer uso de herramientas propias de la investigación como lo son la observación, la entrevista y el análisis de documentos y realizar un informe final escrito organizando y sistematizando la información analizada e interpretada para ser comunicada. En este sentido, la estrategia del estudio de un caso mediado por entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje da la posibilidad de desarrollar competencias investigativas que dan al docente un carácter de docente investigador.

Stenhouse (1981) habla del docente investigador, considera que el profesor, al ser un profesional reflexivo, construye su propio conocimiento profesional. Este autor habla de una investigación orientada a la práctica y mejora de la práctica educativa que implica recuperar saberes, sistematizarlos y resignificarlos.

Así, nuevamente se concluye que el estudio de caso es una estrategia potente en la construcción de conocimiento profesional aún en un contexto virtual.

En cuanto al otro objetivo:

- Reconocer particularidades de la potencialidad del estudio de casos en la construcción del conocimiento profesional, en un contexto de no presencialidad:
  - Los casos escritos presentados resultaron buenos casos en el sentido de que, tal como lo plantea Litwin (2008), implicaron dilemas, situaciones problemáticas de compleja resolución

y generaron la necesidad de saber más sobre ellos. La citada autora sostiene: “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).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el estudio de casos es una estrategia que da lugar a que los estudiantes se muestren motivados, involucrados, dispuestos a pensar, a poner en marcha distintas habilidades de pensamiento transitando un proceso de aprendizaje reflexivo, en el que también tienen la posibilidad de realizar ejercicios metacognitivos. Así, llegan a identificar disposiciones de pensamiento fuertes y no tan fuertes en sus patrones intelectuales personales.

- Hacer un informe del caso estudiado permite posicionarse como futuros profesionales de la Educación Especial, demostrando responsabilidad profesional, emitiendo juicios al tener que evaluar la eficacia de una estrategia de intervención educativa y sugiriendo estrategias de apoyo posibles tendientes a mejorar la calidad de vida del caso estudiado.

Se concluye así que el estudio de casos también es potente para desarrollar el juicio profesional, que, en el devenir de las futuras prácticas profesionales de estos futuros egresados, dará lugar a juicios calificados que den cuenta de su formación profesional, de su experiencia directa y del conocimiento específico de la persona y su entorno (AAIDD, 2011).

- El estudio de casos, al generar la necesidad de saber más (Granata y Labayen, 2014), motiva la búsqueda de información que permita interpretar y comprender la complejidad del caso.

Se concluye, entonces, que el estudio de casos es una estrategia valiosa para activar la disposición de ser intelectualmente cuidadosos en dicha búsqueda. Esto no es menor considerando que, en la actualidad, la búsqueda bibliográfica y/o de información se realiza en la web y es significativo conocer sitios que contienen información académica.

- El estudio de casos desarrollado en esta práctica es una estrategia que posibilitó a los estudiantes reflexionar respecto a los conocimientos construidos y/o resignificados y a las competencias desarrolladas, vivenciar y poder conceptualizar el conocimiento profesional:

*“Aprender con un caso implica participar de manera comprometida en una experiencia “diferente” que permite construir nuevos conocimientos, cuestionarse, explorar, integrar información, reflexionar de manera crítica, tomar posición, saber, saber qué hacer al trabajar con una persona con discapacidad, conocer otros campos de intervención del profesor de Educación Especial, investigar, explorar, preguntar, repreguntar y que el conocimiento profesional involucra el saber teórico y práctico del docente, el cual es un sistema complejo que se va constituyendo en función de saberes, habilidades y capacidades”.* (Celina)

#### IV.- Reflexiones finales

Estamos convencidas de que no es posible reemplazar el valor formativo de las experiencias que implican desarrollar esta práctica en entornos reales, atravesados por múltiples variables que le dan la complejidad que los caracteriza.

Sin embargo, el estudio de casos como metodología de enseñanza que sistematizamos desde 2018 nos permitió aprovechar otras de sus bondades: promover una retroalimentación que hace posible conocer los procesos formativos que los estudiantes activan y así ofrecer un acompañamiento adecuado y sostenido a lo largo de toda la experiencia, puesto que pudimos pensar los ajustes razonables de esta estrategia adecuándola a entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje.

Para finalizar, se comparte la reflexión de una estudiante, quien llega a expresar lo que esta práctica le deja:

*“Llegue a la conclusión que nosotros, futuros Profes de Educación Especial, somos intérpretes de realidades, no todos los casos van a ser iguales o ideales, y que está en nosotros de saber identificar que estrategias utilizar para brindar una educación de calidad, aspirando a mejorar la calidad de vida de la persona en todos los ámbitos en donde se mueva o se desarrolle”.* (Julieta)

#### V. Referencias bibliográficas

- AAIDD, (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. (11º Ed.). Alianza Editorial.
- Compagnucci, E. & Cardós P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en Psicología. *Orientación y Sociedad*, (7), (pp. 103-114). Fecha de consulta: 19/02/2022  
Recuperado de: [https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.727/pr.727.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.727/pr.727.pdf).
- Demuth, P. (s.f.) Material de Lectura “Simulator 1: La tutorización específica asincrónica (Foro y retroalimentación) – Principios de Feedback”.
- Gilles Ferry (1990). Adquirir, probarse, comprender. En Giles Ferry. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* (pp. 65-73). México. Barcelona. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ghiso, M. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. Fecha de consulta: 19/02/2022. Recuperado de: <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=725>.
- Jara, O. H. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. Reflexiones pedagógicas. *Docencia* (Nº 55), pp. 33-39. Fecha de consulta: 19/02/2022. Recuperado de: <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf>.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, (5)1. Fecha de consulta: 19/02/2022. Recuperado de:

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/download/3675/2735?inline=1>.

- Litwin, E. (2008) El oficio en acción: Construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. En *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, (pp. 94-99). Paidós.
- Labayen, M. & Gaudin, R. (2020). El estudio de casos en la construcción de conocimiento profesional en la formación de profesores de Educación Especial. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (19)39, pp.243-258. Fecha de consulta: 19/02/2022. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/884>.
- Labayen, M. & Gaudin, R. (2020). Construcción del conocimiento profesional en el espacio de una Práctica: Desafíos y logros en el contexto de virtualidad. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Humanas, (2) Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, República Argentina. Fecha de consulta: 19/02/2022. Recuperado de: <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ANUARIO>.
- Llorente Cejudo, M. (2007). La Tutoría virtual: Técnicas, herramientas y estrategias. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, (1)1, pp. 23-38. Fecha de consulta: 19/02/2022. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4840100>.
- Messina Raimondi, G. (2004). La sistematización educativa: acerca de su especificidad. *Revista Enfoques Educativos*, (6)1, 19-28. Fecha de consulta: 19/02/2022. Recuperado de: <https://enfoceseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48127>.
- Perkins, D. & Tishman, S. (1993). Teaching Thinking Dispositions: from Transmission to Enculturation. Theory in to Practice. Fecha de consulta: 19/02/2022. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405849309543590>.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Recuperado de: [https://ucampus.umce.cl/umce/2020/1/DOCE101/1/material\\_docente/detalle?id=43162](https://ucampus.umce.cl/umce/2020/1/DOCE101/1/material_docente/detalle?id=43162).
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>.
- Práctica VI: Estudio de Casos. (2020). Programa, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
- Schon, D. (1992). La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En D. Schon. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (pp.32-51). Barcelona, Buenos Aires, México: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículum*. Editorial Morata.

Tishman, S. & Perkins, D. (1997). El lenguaje del pensamiento. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 368. Fecha de consulta: 19/02/2022. Recuperado de <http://www2.esuelascaticas.es/pedagogico/Documents/Art%EDculo%20David%20Perkins%20y%20Shari%20Tishman.pdf>.

Tishman, S., Jay, E. & Perkins, D. (2015). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. Fecha de consulta: 19/02/2022. Recuperado de: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.23.7880&rep=rep1&type=pdf>.

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